Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



# A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

3

Atena Editora
Ano 2022

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



# A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais 3

Atena Editora
Ano 2022

**Editora chefe**
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
**Editora executiva**
Natalia Oliveira
**Assistente editorial**
Flávia Roberta Barão
**Bibliotecária**
Janaina Ramos
**Projeto gráfico**
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Gabriel Motomu Teshima
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
**Imagens da capa**
iStock
**Edição de arte**
Luiza Alves Batista



Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais 3


**Diagramação:** Camila Alves de Cremo
**Correção:** Bruno Oliveira
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga
**Revisão:** Os autores
**Organizador:** Américo Junior Nunes da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

E24 A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-972-8
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.728220802

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

**Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

**Atena Editora**
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Atena Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

# APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado "**A Educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais**", da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercruza.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

## SUMÁRIO

# CAPÍTULO 1

# A IMPORTÂNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS NA EFETIVAÇÃO DA IGUALDADE RACIAL: A EXPERIÊNCIA DO NEAB / UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Aline Benvinda Figueredo**
Mestranda em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
ORCID: 0000-0003-0049-6774

**Eugenia Portela de Siqueira Marques**
Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação
http://orcid.org/0000-0003-3182-171X

**Julia Duarte de Souza**
Mestranda em Educação - UFMS
http:// orcid.org/0000-0003-4099-7207

**Luis Carlos dos Santos Nunes**
Bacharel em Psicologia
https://orcid.org/0000-0002-3360-2716

**Aparecida Queiroz Zacarias Silva**
Bacharel em Serviço Social pela UCDB. Pós Graduada em Políticas Sociais com Ênfase no Território e na Família pela UCDB. Pós Graduada em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFMS
ORCID: 0000-0001-6740-2408

**Eduardo Henrique Oliveira da Silva**
Mestre em Educação, área de concentração em História, Políticas e Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor da Educação Básica no município de Corumbá, estado de Mato Grosso do Sul
http://lattes.cnpq.br/4996842120439027
http://orcid.org/0000-0002-9734-3258

**RESUMO:** Em análise histórica brasileira, percebe-se queos negros sofreram com o racismo, pois foram inferiorizados e excluídos dos direitos fundamentais no pós-abolição. O racismo estrutural é amplo, algumas das questões observadas são de cunho socioeconômico e mantém as desigualdades raciais que dificultam o acesso da população negra à educação em seus diferentes níveis, à progressão escolar, aos rendimentos, ao emprego e à moradia.. Neste sentido, o Movimento Negro brasileiro denunciou e denuncia as lutas antirracistas resultaram em legislações que viraram a valorização da cultura  como a lei n.° 10.639/2003, o Parecer n.° 03/2004 e a Resolução CNP/CP n.° 01/2004 e, o direito à educação superior por meio da Lei de cotas na, Nº12711/2012. Neste contexto, houve a implementação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros em universidades públicas. Elas propõem e executem políticas institucionais e buscam ampliar o debate sobre a temática racial. Elas acompanham os processos seletivos de estudantes ingressantes por cotas raciais, propõem as ações de Pesquisa e Extensão, bem como promover o debate sobre a ERER nas políticas institucionais. Assim, elas ampliam o debate sobre o preconceito e o racismo presentes na sociedade e no espaço universitário. Deste modo, o presente trabalho objetiva analisar a criação e a atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal da Grande Dourados. Quanto ao percurso metodológico optou-se pela pesquisa qualitativa por meio da análise documental, bibliográfica.

**PALAVRAS-CHAVE**: Núcleo de estudos afro-brasileiros. NEAB/ UFGD; Políticas públicas.

Racismo epistêmico.


THE IMPORTANCE OF AFRO-BRAZILIAN STUDY CENTERS IN EFFECTING RACIAL EQUALITY: THE EXPERIENCE OF NEAB /UFGD - FEDERAL UNIVERSITY OF GRANDE DOURADOS

**ABSTRACT:** From a historical perspective, it is observed that blacks have always suffered from racism, as they were inferior and excluded from fundamental rights in the post-abolition period. Structural racism maintained racial inequalities that hindered the black population's access to education at its different levels, to school progression, to the reinforced, to employment and housing are some of the possibilities to observe them considering only the socioeconomic dimensions. The Brazilian Black Movement has always denounced and the anti-racist struggles resulted in legislation that turned the valorization of culture, such as law n. ° 10.639 / 2003, Opinion n. ° 03/2004 and Resolution CNP / CP n. ° 01/2004 and, the right to higher education through the Quotas Law, No. 12711 / 2012. In this context, there was an implementation of Afro-Brazilian Studies Centers in public universities in order to propose and implement institutional policies that seek to expand the debate on racial issues, promoting the selection processes of incoming students by racial quotas, proportions of Research and Extension, as well as promoting the debate on the ERER in institutional policies and expanding the debate on prejudice and racism present in society and in university space. Thus, the present work aims to analyze the creation and performance of the Afro-Brazilian Studies Nucleus of the Federal University of Grande Dourados. As for the methodological path, we opted for qualitative research through documental and bibliographic analysis.


**KEYWORDS**: Afro-Brazilian Studies Nucleus. NEAB / UFGD; Public policy. epistemic racism.


## 1 I INTRODUÇÃO

O artigo analisa a criação do Núcleo de Estudos Afro- brasileiros da Universidade Federal da Grande Dourados, com o objetivo geral de analisar as contribuições para a implementação das políticas afirmativas no campus universitário[1]. As produções e pesquisa sobre os NEABs ainda são incipientes, embora a Associação Brasileira de Pesquisadores Negro/as exista há mais de vinte anos e cada vez mais se consolida no campo acadêmico, juntamente com o CONNEABS, a rede nacional de NEABs ou chamada Consórcio de NEABs e a ABPN sugiram da mesma conjuntura histórica, com a ampliação do número de acadêmicos e acadêmicas de origem africana, oriundos do Movimento Negro e que se qualificaram nas décadas de 1980 e 1990. Fundada em agosto do ano 2000, a ABPN é uma organização sem fins lucrativos e apartidária, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins. Realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e de todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e,

1 Trata-se de uma pesquisa inicial no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que investigará a criação e a atuação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros na instituições públicas de ensino superior no Brasil.

igualmente, ao desenvolvimento sócio político e cultural da sociedade. Ela é um dos órgãos fundamentais da rede de instituições que atuam no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, com vistas à formulação, à implementação, ao monitoramento e à avaliação das políticas públicas para uma sociedade justa e equânime. (Disponível em https://www.abpn.org.br/quem-somos. Acesso em 31 de Out. de 2021).

> Entre as finalidades da ABPN estão o fortalecimento profissional de pesquisadores/as; a consolidação de campos temáticos de pesquisas; a institucionalização de grupos de pesquisas e instâncias correlatas, face às exigências contemporâneas da diversidade e da multiplicidade da produção de conhecimentos no campo acadêmico, em particular, com a incorporação de estudos sobre relações raciais e sobre as populações historicamente discriminadas, com o intuito de refletir a riqueza de temáticas e de pesquisas no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências da Natureza, Ciências da Saúde e Ciências da Linguagem e das artes e Ciências outras. (ABPN, 2021).

A ABPN tem por missão congregar e fortalecer pesquisadores/as negro/as e outro/as que trabalham com a perspectiva de superação do racismo, e com temas de interesse direto das populações negras no Brasil, na África e na Diáspora. Ela defende e zela pela manutenção da pesquisa com financiamento público, e dos institutos de pesquisa em geral. O grupo propõe medidas para o fortalecimento institucional da temática das relações raciais. Atualmente, reunimos cerca de 1500 pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento (Arquitetura e Urbanismo, Educação, Ciências Exatas e Tecnológicas, Saúde, etc.). (ABPN, 2021).

O professor Alex Ratts, da Universidade Federal de Goiás, brinda os leitores com um texto que historiciza um pouco sobre a história e a trajetória dos Núcleos. No artigo "*Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica*, o autor, afirma que:

> O quadro desenhado por ativistas negros/as no espaço acadêmico nos anos 1970 reverbera no Rio de Janeiro e em São Paulo, como é o caso da influência de Beatriz Nascimento e Eduardo Oliveira e Oliveira e também de Lélia Gonzalez, Joel Rufino dos Santos e outros/as que também percorriam o país num processo de formação para além dos espaços educação formal contando com intelectuais "locais". Nos anos 1980, são criados alguns Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, protagonizados por mestres e doutores negros/as e com a colaboração de intelectuais brancos/as e outros. É o caso do NEAB-UFAL, NEAB- -UFMA, CEAB-UCG (PUC-GO). Outros são criados na década seguinte: NEAB/UFSCar, PENESB-UFF, NUPE-UNESP e NEN-SC.Tais coletivos podem ter sido formados por uma quase totalidade de pesquisadores/as negros/as ou contar com a colaboração de estudiosos/as de outros pertencimentos étnico-raciais. Vários NEABs se constituem como "territórios negros no espaço branco" acadêmico, se tornam grupos de estudos e pesquisas. (RATTS, 2011, p.29).

Conforme registro no site do Conneab/Abpn, atualmente, estão cadastrados um total de 163 Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros

e indígenas (NEABis).(Disponível em < https://www.abpn.org.br/conneabs. Acesso em 31 de Out. de 2021)

O artigo está dividido em três seções, a saber: Na primeira apresenta-se o contexto de desigualdades raciais na sociedade brasileira; na segunda elencamos a importância do Movimento Negro brasileiro na luta antirracista e de promoção da igualdade racial e, na terceira pontua-se alguns aspectos da trajetória do NEAB/UFGD.

## 2 I AS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL: UM DESAFIO PERMANENTE

Diversos estudos destacam o cenário das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. No texto *Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas,* Rosana Heringer (2002,p.57 ) sustenta que as desigualdades raciais ao afetarem a capacidade de inserção dos negros na sociedade brasileira comprometem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos.

> Essas desigualdades estão presentes em diferentes momentos do ciclo de vida do indivíduo, desde a infância, passando peloacesso à educação, à infraestrutura urbana e cristalizando-se no mercado de trabalho e, por consequência, no valor dos rendimentos obtidos e nas condições de vida como um todo.

Para alguns especialistas, a origem da pobreza do Brasil não está na falta de recursos, mas na má distribuição dos recursos existentes. A enorme desigualdade na distribuição de renda é entendida, assim, como a causa determinante da pobreza no país. Nas últimas duas décadas está cada vez mais perceptível essa realidade, conforme mostra a tabela 1, a seguir:

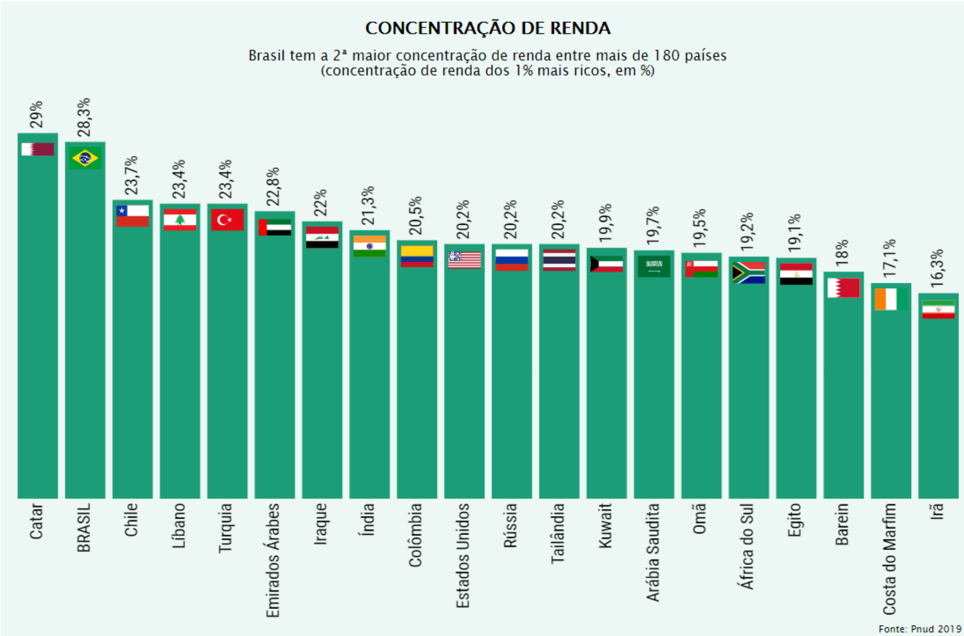



Tabela 1 – A concentração de renda no Brasil

Conforme o Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), divulgado no final de 2019, mostra que o Brasil é um dos recordistas em concentração de renda no mundo, 1% da população mais rica detinha 28,3% da renda do país, quase um terço do total.

Existe no Brasil um amplo arcabouço teórico que serve de base para investigar as diversas formas de desigualdade e identificar as suas fontes de produção e reprodução.

Para Nélson Basic Olic (2004, p. 3-4), a tendência à concentração de renda que leva às desigualdades sociais,

> [...] não é fenômeno recente nem exclusivo do Brasil. Em nosso país, um dos campeões mundiais das desigualdades, a dramática situação de exclusão social da atualidade tem sua origem no processo inicial de estruturação da sociedade brasileira. [...] desde o período colonial e durante a época do Brasil imperial, o monopólio da terra por uma elite de latifundiários e a base escravista do trabalho, foram os fundamentos que deram origem a uma rígida estratificação de classes sociais. O fim da escravatura, da qual o Brasil foi o último país a se livrar, não aboliu o monopólio da terra, fonte de poder econômico e principal meio de produção até as primeiras décadas do século XX. O abismo social entre o enorme número de trabalhadores e a diminuta elite de grandes proprietários rurais delineou as bases da atual concentração de renda do país.

O autor afirma ainda que o Brasil

> [...] passou por grandes transformações ao longo do século XX. Sua economia tornou-se cada vez menos agrária, a indústria passou gradativamente a ser a atividade econômica mais dinâmica, a população cresceu e rapidamente

> se urbanizou, a sociedade tornou-se mais complexa, mas a concentração da renda não só persistiu, como se aprofundou, pois a grande maioria da população permaneceu à margem do mercado consumidor de bens duráveis. Todavia com a crise do modelo de substituição das importações, na década de 1980 e o seu colapso, seguido da aplicação de doutrinas neoliberais na década seguinte, não só levaram a ampliação das desigualdades sociais, como também permitiram compreender melhor que, à medida que a sociedade incorpora novas realidades, criam-se novas necessidades (o acesso à educação, ao trabalho, à renda, à moradia, à informação) que vão além da simples subsistência (OLIC, 2004, pp. 3-4).

As desigualdades no Brasil acentuaram-se gradativamente, entre negros e não-negros na medida em que a população negra cresceu no Brasil. As desigualdades em relação aos não-negros acentuaram-se. Tendo em vista que, no ano de 1976, foi realizado a primeira Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad), constatando que a população brasileira era constituída por 57,2% de brancos e 40,1% de negros. Essa porcentagem modificou-se gradativamente para 43,0% em 1987; 44,2% em 1996 e, no ano de 2006 atingiu 49,5% (IPEA, 2008).

Segundo Paixão e Carvano (2008, p. 179), no período de 1995 a 2006, o peso relativo da população branca declinou e 55,4%, em 1995, para 49,7%, em 2006, com um decréscimo de 5,7 pontos percentuais. Já a população preta & parda evoluiu em termos relativos, na população total, de 45%, para 49,5%, sinalizando que poderá se tornar a maioria nos próximos anos.

Apesar do crescimento da população negra, ela se encontra sub-representada nos diversos seguimentos da sociedade.De acordo com os dados do "Relatório Desigualdades Raciais e Políticas Públicas: 120 anos após a abolição", publicado em maio de 2008, pelo IPEA, a inserção da população negra e branca no mercado de trabalho difere muito no Brasil. A população em idade ativa e a população economicamente ativa são semelhantes. Uma vez, no mercado de trabalho, a inserção de negros e brancos distingue-se de várias maneiras. A taxa de desocupação aberta é maior entre o grupo negro, no qual corresponde a 9,3% (4,5 milhões de trabalhadores). No grupo branco, essa taxa é reduzida para 7,5% (3,7 milhões). Há quase um milhão a mais de negros em situação de desocupação aberta em todo o país. Os setores econômicos com as piores condições laborais (em termos de remuneração, de estabilidade, de proteção) contam com acentuada participação da parcela negra da força de trabalho.

De acordo com o Relatório (IPEA, 2008, p.13) na agricultura, 60,3% dos cargos ocupados são negros, na área da construção civil 57,9%, na área dos serviços domésticos 59,1%. A parcela branca na força de trabalho concentra-se em setores com atributos inversos (maior remuneração, maior estabilidade). Conforme pode ser constatado na indústria de transformação onde 56,5% das vagas sãos ocupadas por brancos; o comércio e os serviços não-financeiros a representação é de 54,5%; nos serviços financeiros 62,5%; na administração pública, nos serviços sociais e de utilidade pública, a porcentagem atinge

57,2%.

Por outro lado, a população negra está representada nas posições mais precárias da estrutura laboral. Nos trabalhadores não remunerados 55,0% deles são negros; assalariados sem carteira 55,4% e trabalhadores domésticos 59,1%. Por sua vez, a população branca tem maior representação nas posições mais estruturadas: assalariados com carteira assinada 57,2% deles são brancos e empregadores 71,7%, conforme gráfico a seguir.

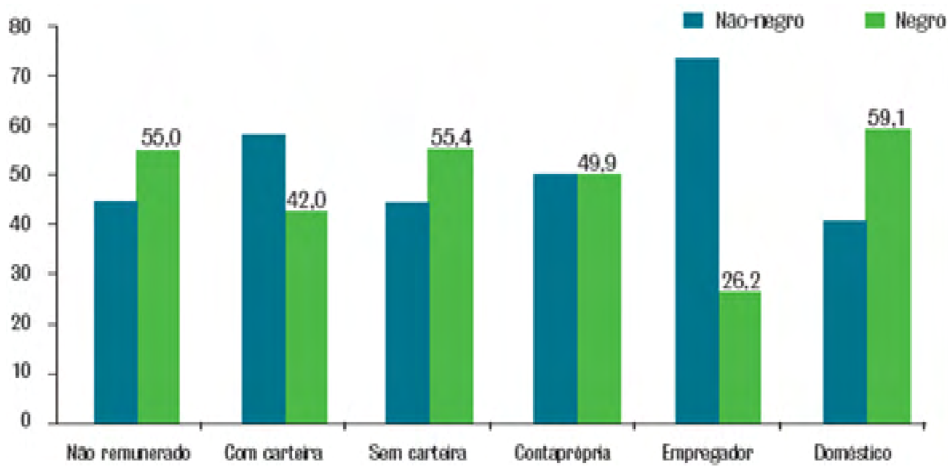



Gráfico 2 - Posição no mercado de trabalho de indivíduos negros e não- negros por tipo de contração, em 2006.

Fonte: IPEA (2008, p. 16).

Ainda dentro da estrutura laboral, o grupo negro localiza-se principalmente em meio às ocupações classificadas como de nível baixo (com atribuições simples, que exigem pouca capacitação e que se caracterizam pela subordinação dentro das instituições – 54,4% dos trabalhadores são negros), bem como em meio às ocupações militares 51,1%. Por sua vez, o grupo branco situa-se nas ocupações de alto escalão 73,5% dos trabalhadores são brancos, de nível superior 72,3%, de nível médio 60,3% e administrativas 62,1% (IPEA, 2008, p.14).

Como resultado dessa inserção diferenciada no mercado de trabalho, o rendimento da parcela negra é muito inferior ao da branca. Em média, os negros recebem R$ 578,24 ao mês – valor que corresponde a apenas 53,2% do recebido pelos brancos, que é de R$ 1.087,14. Não por acaso, os ocupados negros correspondem a 60,4% dos que ganham até um salário mínimo e somente 21,7% entre os trabalhadores que ganham mais de 10 salários mínimos. Entre os brancos, esses percentuais equivalem a 39,0% e 76,2%, respectivamente (IPEA, 2008, 14). Na análise de Paixão e Carvano (2008, p. 188),

> Em termos gerais, após um período de declínio de sua qualidade, o mercado

> de trabalho brasileiro, após o período de 2000 a 2006, caminhou no sentido de certa melhoria, com efeitos positivos sobre as desigualdades de cor ou raça. Isso foi permitido pelos seguintes fatores: I) contexto especialmente favorável da economia mundial, que terminou por animar o ritmo de atividade econômica no espaço doméstico; II) a política de revalorização do poder de compra do salário mínimo; III) políticas de transferência de rendimentos como, por exemplo, os programas Bolsa Família e Bolsa Escola, que aumentaram o poder de compra das camadas mais pobres da população e, por conseguinte, dos pretos & pardos; IV) políticas de expansão do crédito para as famílias de classe média e baixa, ampliando seu poder de compra; V) evolução positiva da escolaridade média da PEA ocupada, que contribuiu para o aumento dos níveis médios de remuneração.

Os autores consideram o tema das assimetrias de cor ou raça pode ser debatido à luz da evolução do conjunto de circunstâncias mencionadas acima, e afirmam que:

> Se é verdade que o núcleo essencial das iniqüidades de cor ou raça vem a ser o racismo e a discriminação racial, isso não pode ser sinônimo de se ignorar os efeitos que aquelas políticas econômicas, ou o desenvolvimento da economia, podem trazer para o estágio daquelas desigualdades. Ou seja, os diferentes contextos de evolução do ritmo da atividade econômica e as diferentes políticas sociais, necessariamente, trarão, de um modo ou de outro, efeitos mais ou menos positivos ou negativos sobre as desigualdades de cor ou raça (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p.188-189).

Nesta perspectiva, os autores entendem que a adoção das políticas de ação afirmativa no mercado de trabalho em prol da equidade racial pode encontrar um meio circundante mais ou menos favorável para potencializar aquelas medidas.

## 3 | A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO NA LUTA ANTIRRACISTA E DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

A luta dos Movimentos Sociais Negros por educação formal e a reivindicação de políticas educacionais, que reconhecessem as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, sempre foram pontos primordiais defendidos na história desses movimentos. Não abordaremos as diferentes formas de lutas dos negros no Brasil, do período escravista e pós-abolição, bem como a trajetória de revigoramento e de expansão dos movimentos sociais negros brasileiros, em face aos objetivos deste texto e pelo fato de que existem pesquisas e estudos que abordaram com profundidade esse tema . Petrônio Domingues, ao analisar alguns aspectos históricos das manifestações da resistência negra observa que:

> Já na primeira fase do movimento negro na era republicana (1889-1937), emergiram organizações de perfis distintos: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos "dramáticos", jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência. Em momento

> de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira. Na segunda fase (1945-1964), o Movimento Negro retomou a atuação no campo político, educacional e cultural. Com a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. Na terceira fase (1978-2000) surgiram dezenas, centenas de entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado (DOMINGUES, 2007, p. 121).

A atuação da Frente Negra Brasileira constituiu-se como uma das mais importantes organizações de conquistas para o negro em todos os setores da vida brasileira. A segunda metade da década de setenta foi marcada pelo fortalecimento das organizações de ativistas do Rio de Janeiro e de São Paulo que vislumbraram a necessidade da criação de um Movimento Negro nacional capaz de unificar e articular as várias organizações então existentes. Essa proposta concretizou-se com a criação, em 1978, do MNU – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. Na década de 1990, oe Movimentos Sociais Negros assumem uma nova prática, no sentido de centralizar as suas reivindicações por políticas específicas voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas, com as políticas de cunho universalistas igualitárias. Entre os inúmeros eventos que marcaram essa década, a "Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo Pela Cidadania e a Vida", realizada pelas entidades negras brasileiras, em 20 de novembro de 1995, em Brasília, é reconhecidamente o evento do movimento social mais importante

Nilma Lino Gomes (2017) nos brinda com uma belíssima obra. "O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação", publicado pela Editora: Vozes. A autora apresenta o Movimento Negro Brasileiro como um ator político e educador, produtor de saberes emancipatórios e sistematizador de conhecimentos acerca das questões raciais no Brasil. A atuação do movimento e a produção de saberes transformaram-se em reivindicações que fundamentaram importantes políticas de Estado no século XXI. Esse movimento é relevante para o desvelamento de questões como: discriminação racial, gênero, juventude, ações afirmativas, africanidades, educação das relações étnico-raciais, dentre tantas outras.

Gomes (2017) enfatiza a riqueza epistemológica deste movimento na perspectiva da educação. Segundo a autora, os movimentos sociais são "os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade" (p. 16).Neste sentido, a autora enfatiza, seja sobre a diáspora negra, seja sobre o conhecimento construído por pessoas negras, que fazem parte de importantes questões teóricas nas áreas do conhecimento das humanidades e das ciências sociais, são devidas à atuação política, pedagógica, educacional e libertadora do Movimento Negro. A luta histórica promoveu a inclusão do racismo como um crime inafiançável na Constituição Federal do Brasil e a alteração da LDB, tornando obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana por exemplo.

O Movimento Negro, na visão da autora é o protagonista na implantação de políticas

afirmativas de inclusão de negros nos mais variados setores do Brasil. Nesse contexto, Marques; Calderon (2015) ao discutirem sobre as legislações que produziram uma mudança epistemológica para o currículo e colaboraram para os cenário das pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores consideram que há um arcabouço jurídico para uma Pedagogia crítica e emancipatória, produzido ao longo dos últimos anos, no Brasil, conforme mostra no quadro 1, a seguir.

| |
|---|
| 1- Parecer nº 014/1999, trata-se de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, determina a estrutura e o funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena.<br>2 - Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília<br>3 - Lei n° 10.639/2003, que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.<br>4 - Projeto de Lei n° 2.827/2003, que institui a Obrigatoriedade de Incluir o Quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior Públicas.<br>5 - Resolução CNE/CP n° 01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;<br>6 - I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Brasília, 30 de junho a 2 de julho de 2005. Relatório Final. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), 2005.<br>7 - Lei n° 11.645/2008 que inseriu a obrigatoriedade do ensino regular das escolas, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares;<br>8 - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, MEC 2009.<br>9- Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010.<br>10- Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010).<br>11 - Lei n° 10.172/2001 que inseriu as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena.<br>12 - Parecer nº 014/1999, trata-se de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em pol a Educação Escolar Indígena.<br>13 - Resolução nº 03 de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e da outras providencias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília |

Quadro 1 – Arcabouço jurídico para a Pedagogia crítica e de subversão epistêmica

Fonte: Marques; Calderon, (2015)

Marques et al (2019) preleciona que as políticas afirmativas no Brasil advêm das reinvindicações dos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro,

De acordo com Marques et al (2019, p. 99, apud SANTOS, 2007, p. 10), “a luta por essa política pública pôde formar a base para as atuais reivindicações por ações afirmativas para os estudantes negros ingressarem no ensino público superior brasileiro”.

No ano 2000, algumas universidades adotaram ações afirmativas em prol dos negros, e em 29 de agosto de 2012 houve a consolidação da lei n.°12.711/2012, que estabelecia definitivamente que todas as instituições de ensino superior reservassem metade de suas vagas para alunos advindos das cotas raciais e sociais, garantindo a possibilidade dos negros acessarem por esse sistema o ensino superior.

No entanto, inobstante todo o avanço de movimentos sociais, legislação antirracista, garantias de vagas aos negros, outro fator adverso acontece: ao transpor as barreiras sociais, no meio acadêmico, o negro passa a sofrer o que se chama de racismo epistêmico. Implicado nos paradigmas de dominação colonial na forma do epistemicídio, o racismo epistêmico opera pela via da lógica segundo a qual o único regime de verdade seria fornecido pela tradição de pensamento ocidental, 'científica', cuja cosmovisão deveria se disseminar como forma 'superior' de conhecimento em detrimento de outras cosmologias e saberes. O resultado, como se sabe, é uma série de justificativas 'naturais', ancoradas em estereótipos essencialistas, para a inferiorização racial, ontológica e epistemológica de povos submetidos à violência arbitrária das ocupações e do impulso dominador 'civilizatório' dos movimentos coloniais, insuflados pelas "hierarquias raciais, binárias e essencialistas do fundamentalismo eurocêntrico hegemônico" (GROSFOGUEL, 2011, p. 346).

Bruno (2019) com propósito de esclarecer o racismo epistêmico, adverte que o colonialismo, após as emancipações políticas, recriou formas de dominar e excluir para continuar gerando violência e segregação, então por meio de sistemas econômicos, políticos e sociais não ficou claro que houve uma verdadeira abolição da escravidão, vez que nas universidades dos países colonizados demonstram seguir a tradição de dominação político cultural, submetendo o negro à visão etnocêntrica de conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais. BRUNO (2019) aduz, ainda:

> As universidades brasileiras têm passado por intensas mudanças, a partir da implementação das cotas raciais, em vigor no Brasil desde 2012, que, visa garantir o acesso equânime ao ensino superior reservam vagas nas instituições universitárias para estudantes egressos de escolas públicas, autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os e indígenas (BRUNO, 2019).

Segundo SILVA (2019), as reinvindicações do Movimento Negro brasileiro não foram em vão, pois as lutas por políticas públicas para combater a desigualdade racial resultaram em legislações antirracistas, tais como: a Lei n.° 10.639/2003, o Parecer n.° 03/2004 e a Resolução CNP/CP n.° 01/2004.

Tais legislações ocasionaram um deslocamento epistêmico no currículo escolar e de formação inicial dos professores, com promessas de garantir aos futuros docentes e aos discentes o conhecimento de disciplinas que versam sobre a diversidade étnico-racial e pluralidade cultural. E, em conformidade com a legislação, houve a criação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e indígenas em universidades públicas no Brasil e no Mato Grosso do Sul.

Tais núcleos visam promover ações de valorização das identidades negras e indígenas e concretizar as legislações supracitada, bem como garantir a implementação das políticas afirmativas.

## 4 I O NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – NEAB-UFGD

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-NEAB da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD foi criado em 03 de agosto de 2007 (Resolução Nº. 89 do Conselho Universitário/UFGD) e se propõe a atuar nas áreas de pesquisa, ensino e extensão relacionadas à diversidade étnico-racial, políticas públicas de combate à discriminação e ao racismo.

O NEAB/UFGD atua na produção de materiais de divulgação, organização de eventos, encontros e seminários para promover discussões sobre as temáticas que afetam negras e negras, especialmente Afro-brasileiras. O NEAB promove ainda a implementação das Leis 10639/2003 e Lei 11.645/08, que alteraram a LDBEN 9394/1996 ao inserir o ensino da e sobre o ensino da História da África e História da Cultura Afro-Brasileira e a História Indígena no currículo.

Dentro de suas finalidades, o NEAB/UFGD sensibiliza à comunidade acerca das diretrizes e bases da educação nacional quanto à temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Ele estimula e apoia projetos de pesquisa, ensino e extensão, voltados para as temáticas étnico-raciais, especialmente, em Mato Grosso do Sul; incentiva a criação de programa institucional de formação continuada para acadêmicos, servidores e sociedade civil, em relação à temática Afro-Brasileira. Ele ainda promove seminários e fóruns de discussão entre professores da Universidade, da rede de educação pública básica da Região da Grande Dourados e das demais instâncias de ensino e Instituições de Ensino Superior – IES, em busca da formação de uma sociedade que reconheça e respeite os saberes e corpos Afro-Brasileiros. (Fonte: UFGD https://portal.ufgd.edu.br/setor/neab/index).

Atualmente, a coordenadora do NEAB/UFGD é a professora Dr.ª Cláudia Cristina Ferreira Carvalho, docente da Faculdade de Educação. O professor Dr. Márcio Roberto Oliveira – FACET é o vice-coordenador. . Desde a sua criação, o NEAB foi coordenado pelos professores, Mario Sá Teixeira Júnior, Márcio Mucedula e Eugenia Portela de Siqueira Marques.

Os professores que compõem o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFGD orientaram uma série de pesquisas, desde as iniciações científicas, as monografias de conclusão de curso e as dissertações de mestrado sobre as ações afirmativas, sobre a implementação da história e cultura afro-brasileira e indígena, sobre a literatura afro-brasileira, sobre as religiões africanas, sobre os estereótipos e sobre o racismo nas telenovelas, sobre a intolerância e sobre o racismo na *internet,* sobre o negro no livro didático e as comissões de heteroidentificação.

Em 2007, os debates sobre ações afirmativas e as cotas raciais geraram muitas indagações, juntamente com o o racismo em nossa sociedade e, principalmente quais seriam os mecanismos mais adequados para o seu combate. Nas salas de aulas, nos

corredores ou em conversas informais na universidade, esses assuntos sempre estavam em pauta. As discussões, geralmente, se polarizavam em torno dos favoráveis a reserva de vagas para alunos negros e indígenas e os contrários a essas medidas por acreditarem que elas eram uma forma de discriminação. Essas visões eram marcadas por posições que refletem o pouco conhecimento sobre nossas relações raciais, racismo e a discriminação no Brasil.

A necessidade da criação de um ambiente mais acadêmico para essas discussões, principalmente, a um ambiente que pudesse contribuir com as experiências de pesquisadores sobre as relações raciais que possibilitou a concepção do Seminário Racismo e Antirracismo. A reflexão sobre o racismo exige um conhecimento mais sistematizado sobre nossa realidade histórico-social.

O I Seminário Racismo e Antirracismo: dos mecanismos jurídicos às ações afirmativas nasceu a partir dessas preocupações. O evento foi realizado em maio de 2008. Foi escolhida a semana do dia 13 de maio, data em que se comemora o dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. No mês de novembro, os professores membros do NEAB ministraram palestras, oficinas e minicursos nas escolas públicas da região e realizam, anualmente, a Semana da Consciência Negra, na modalidade de extensão. Os Seminários Racismo e Antirracismo têm se consolidado como espaço de discussão sobre medidas efetivas para a inclusão de negros e de indígenas na universidade, por meio das Políticas de Ação Afirmativa e o sistema de cotas raciais. Ele propõe debates sobre a implementação da história e cultura afro-brasileira e indígena, no currículo escolar e na prática docente, com as alterações trazidas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteraram o artigo 26 - A da LDBEN/96.

A semana da consciência negra é realizada anualmente no mês de novembro. A Lei 10.639/2003 prevê em seu artigo 79 - que o Dia Nacional da Consciência Negra será comemorado em 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, e reivindica essa figura histórica como símbolo de resistência. A primeira edição da semana da consciência negra foi realizada em 2009.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O NEAB/UFGD por meio da pesquisa, ensino e extensão busca contribuir com a implementação de políticas e programas de promoção da igualdade racial e com a formação docente com intuito de estudar, refletir e ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos e nas relações herdadas nos processos de nossa colonização.

As mudanças propostas pelos preceitos constitucionais, pelas possibilidades expressas na LDBEN/96 e outras normas são resultados do protagonismo dos movimentos negros.

O acesso dos jovens negros e indígenas geram inúmeros desafios para as universidades, entre eles destaca-se a permanência. Neste sentido, o acompanhamento e a avaliação das políticas afirmativas, articuladas com os programas de permanência é uma das estratégias que poderão contribuir para o êxito desses acadêmicos, sem excluir a necessidade de outros mecanismos que possam fortalecer a afirmação identitária.

O desenvolvimento de ações voltadas para o reconhecimento da história da cultura afro-brasileira e indígena pode ser uma dessas medidas. Por meio da realização de fóruns, seminários e divulgação dos resultados de pesquisas, o NEAB busca contribuir com o debate atual sobre as políticas afirmativas, as afirmação identitária e o combate ao preconceito e à discriminação racial.

## REFERÊNCIAS


BRUNO, J.S. **Racismo epistêmico, tensionamentos e desafios à Universidade**. Revista Nós, Cachoeira-Bahia, v. 04, n. 02, p.3, jul/2019.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 2008. Disponível em: 11 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007- 2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

_______. **Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em Acesso em: 30 ago. 2020.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Disponível em: <http:// www.scielo.br/pdf/tem/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 30 out.2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GROSFOGUEL, Ramón. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In: **Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer** Barcelona: CIDOB Edicions, 2011. p. 97-108.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA- IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição.** Comunicado da Presidência n.°4. Realização: Diretoria de Estudos Sociais (Disco). Brasília, 13 de maio de 2008.

**QUEM SOMOS**. ABPN, Guarulhos - SP. Disponível em: https://www.abpn.org.br/quem-somos. Acesso em: 31 out. 2021.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar.** Revista Opsis. Catalão/GO *v*. 16, *n*. 2, *p*. 299-315, jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/37081. Acesso em: 31 out. 2021.

MARQUES, E. P.S. et al. **A política afirmativa para o acesso à educação superior no contexto do novo plano nacional de educação (PNE) 2014-2024.** Textura, Mato Grosso do Sul, v. 21, n. 48, p. 4-5, out./dez. 2019.

OLIC, Nélson Basic. **Raízes das Desigualdades no Brasil**. Revista Pangea, 2004. Disponível em: http//www.clubemundo.com.br/revistapangea>. Acesso em: 20 jun.2008.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz Marcelo Ferreira. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil- 2007-2008.** São Paulo: Garamond, 2008.

RATTS, Alex. **Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica**. In: ______. (org.). Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da UEL: Editora NGUZU, 2011.p.29-p.39.

SILVA, L.S. **Educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em educação física no Mato Grosso do Sul. 2019**. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD. Dourados, 2019.

# CAPÍTULO 2

# FORMACIÓN DOCENTE BASADA EN COMPETENCIAS: CONCEPCIONES Y PRÁCTICA DOCENTE EN DOCENTES UNVERSITARIOS DE UNA UPE EN MEXICO. ESTUDIO EN CASO

*Data de aceite: 01/02/2022*
*Data de submissão: 09/11/2021*

**Norma Acevez Alcántara**
Universidad La Salle Cuernavaca, México
https://orcid.org/0000-0001-7725-3979

**RESUMEN:** Esta investigación se realizó con el objetivo de analizar el significado que los docentes universitarios otorgaron a la experiencia de formación docente basada en competencias en que participaron, en el ámbito de formación continua, para establecer cómo incide en la elaboración de concepciones acerca de la enseñanza, aprendizaje y evaluación, a fin de identificarlas y caracterizarlas para determinar la forma en que las integra en su práctica docente. Se realizó un estudio exploratorio, descriptivo y analítico, se empleó el proceso metodológico cualitativo, de corte epistémico analítico–reconstructivo y se realizaron entrevistas semiestructuradas a 11 docentes universitarios, en un estudio en caso realizado en una Universidad Pública Estatal (UPE) de México; el análisis de datos fue con teoría fundamentada y la utilización del software Atlas ti para sistematizar la información. Los resultados señalan que los docentes tomaron cuatro posicionamientos: cuestionamiento, resistencias, tensiones y en menor medida aspectos positivos. La formación docente basada en competencias, no constituye la única vía para que el docente elabore concepciones acerca de la enseñanza, aprendizaje y evaluación, porque fueron elaboradas, reelaboradas y/o confirmadas también por la intervención de otros aspectos inherentes al docente y su entorno profesional tales como la posible mezcla de cualidades personales y profesionales y las condiciones laborales e institucionales.

**PALABRAS CLAVE**: Formación docente basada en competencias, perfil docente integral, habilitación docente, concepciones, práctica docente.

## COMPETENCIES BASED TEACHER TRAINING: CONCEPTIONS AND TEACHING PRACTICE IN UNIVERSITY TEACHERS OF A UPE IN MEXICO. A CASE STUDY

**ABSTRACT:** This research was carried out with the objective of analyzing the meaning that university teachers gave to the experience of teacher training based on competencies in which they participated, in the field of continuous training, to establish how it affects the development of conceptions about teaching, learning and evaluation, in order to identify and characterize them to determine the way in which they are integrated into their teaching practice. An exploratory, descriptive and analytical study was conducted, the qualitative methodological process was used, epistemic-analytical-reconstructive and semi-structured interviews were carried out with 11 university teachers, in a case study carried out in a State Public University (UPE) in Mexico; the data analysis was based on theory and the use of the Atlas ti software to systematize the information. The results indicate

that the teachers took four positions: questioning, resistance, tensions and, to a lesser extent, aspects positive. Competency based teacher training is not the only way for the teacher to develop conceptions about teaching, learning and evaluation, because they were elaborated, reworked and/or confirmed also and by the intervention of other aspects inherent to the teacher and their professional environment such as their teaching practice, as well as the possible mix of personal and professional qualities and the working and institutional conditions.
**KEYWORDS**: Competency based teacher training, comprehensive teacher profile, teacher qualification, conceptions, teaching practice.

## 1 I INTRODUCCION

Lo que se informa en este artículo forma parte de una investigación más amplia, relacionada con las recomendaciones que en educación superior la formación docente sea orientada hacia la Formación Basada en Competencias (FBC)[1], lo cual se vuelve complejo, porque en México es un tema relativamente reciente en las Universidades Públicas Estatales (UPE)[2] y pocas cuentan con un programa institucionalizado y sistematizado de manera formal. Constituye un gran reto, porque implica que trascienda al sentido de la formación docente y también que el docente se constituya como sujeto que aprende; que posibilite saberes como concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación en el marco de las competencias, y se pueda determinar cómo median en su práctica docente.

Fueron diversos los organismos internacionales con características y misiones distintas los que iniciaron y abonaron al discurso de la educación basada en competencias para la educación y formación de las personas, destacan: La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y La Comisión Europea, (más adelante denominada Comunidad Europea). Algunas de las recomendaciones expresadas sobre este discurso se traducen en la configuración de políticas educativas de corte internacional y nacional para la educación superior, y en adecuaciones al marco legal de este nivel educativo en México, en dependencias como la Secretaria de Educación Pública (SEP)[3] y la Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES)[4] llevando a que las Instituciones de Educación Superior (IES) generen estrategias de formación docente orientadas en competencias para los académicos universitarios, como atención a la visión de calidad en educación. Estas recomendaciones que han sido asumidas, fueron emitidas de manera gradual, destacando:

1 En este estudio se hará referencia a la Formación Basada en Competencias con las siglas FBC.

2 Se hará referencia a las Universidades Públicas Estatales en México con las siglas UPE.

3 La Secretaría de Educación Pública es una secretaría de estado de los Estados Unidos Mexicanos, encargada de la regulación de la educación en materia federal y tiene a su cargo la aplicabilidad de la Ley General de Educación, así como de aquellas funciones de carácter educativo y cultural no reservados a los estados. Recuperado [en línea] sitio oficial SEP https://www.ses.sep.gob.mx/

4 La ANUIES, es una organización civil de México, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, a fin de promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y servicios. Integra a las 187 instituciones públicas y privadas más importantes de México. (ANUIES, 2017: 3).

1) Énfasis en incorporar la Educación Basada en Competencias (EBC)[5] en Instituciones de Educación Superior (IES). Porque ofrece nuevos horizontes a la educación y formación, con visión y enfoque más humanista, integral que incorpora nociones y principios propios, entre ellos: "aprender a aprender", principio que derivó en aprender a lo largo de la vida con base a los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser. Con la finalidad de una educación centrada en el estudiante y la formación por competencias bajo la idea de una formación integral: que abarque las áreas cognoscitiva (saber), sensorio – motriz (saber hacer, habilidades, aptitudes, destrezas, capacidades) y afectiva (saber ser, actitudes y valores). (Faure, Razzak Kaddoura, López, Petrovski, Rahnema y Champion, 1973; Delors, 1997; González y Wajenaa, 2003; Beneitone, Esquetini, González, Maleta, Siufi y Wannergar, 2007; UNESCO, 1998, 2005).

2) Gestar un cambio y transformación en la educación superior con el propósito de consolidar una profunda reforma de cara al siglo XXI. La UNESCO a través de Conferencias Mundiales y Regionales (entre 1994 al 2017)[6] inició y afinó un seguimiento puntual de directrices y propuestas para consolidarlo, entre estas destacan recomendaciones a la calidad del personal docente, métodos didácticos, ambiente pedagógico, y alentar otro tipo de prácticas, que coadyuven al desafío de política educativa para mejorar la calidad educativa (actualmente denominada educación de calidad UNESCO, 2009, 2017) ante los Sistemas Nacionales de Evaluación y Acreditación (UNESCO, 1994, 1996, 2009).

3) Encauzar la formación docente en el ámbito de la EBC. Se determina que es esencial para las IES una necesaria, enérgica y adecuada política de formación de docentes que responda al enfoque pedagógico centrado en el estudiante; a la actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación de personal y haga una adecuación de sus prácticas pedagógicas; además de proponer que el perfil docente asuma otras funciones además de la docencia, actualice sus competencias y habilidades necesarias para atender los principios de la EBC. (UNESCO, 1998; Delors, 1997; González y Wajenaa, 2003).

## 2 | LA FORMACIÓN DOCENTE BASADA EN COMPETENCIAS

En este contexto, la formación docente basada en competencias es configurada y estructurada con una orientación en la EBC y como tendencia a una modalidad innovadora y actual (Rojas, 2010). No se localiza una definición para este tipo de formación docente, pero en esta investigación se ha determinado que la formación docente basada en competencias, se encuentra articulada desde la perspectiva de las competencias de enfoque integral[7]

5 Se hace referencia en esta investigación a la Educación Basada en Competencias EBC.

6 Se celebraron en la Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997 y Beirut, marzo de 1998; las de 2007, 2009, 2014 y 2017)

7 Se tiene la referencia de formación integral en la formación para los estudiantes, porque no encontramos una referencia para la formación de docentes orientada a la FBC.

y holística  que involucra (conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores, emociones, etc.  (Gonczi, 2001; Le Bofer, 1994) y  en un modelo pedagógico que abarca los principios y elementos constructivistas (Pinilla, 2011), que permita a los docentes desarrollar competencias de enfoque académico integral[8] para saber movilizar y combinar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, conocimientos) y no cognitivos (saber hacer, saber convivir y saber ser) que tienen que ver con el mundo objetivo, social y subjetivo, que le apoyen en la resolución de ciertos problemas y situaciones reales,  complejas  para actuar de determinada manera en su práctica educativa (Yurén, 2008; Lessard, 2012).

Se sustenta esta investigación desde las  perspectivas teóricas de la formación de índole  filosófica  y pedagógica  de Honoré (1980),  Ferry (1990), Yurén (2000) y Bernard (2006), quienes señalan que se obtiene formación cuando es asumida por los participantes como un proceso de desarrollo individual en donde el sujeto se configura a sí mismo, se transforma y deriva en una construcción consiente (un proceso de perfeccionamiento y de desarrollo evolutivo que moviliza al mismo ser del sujeto), derivado de una relación entre lo subjetivo y objetivo. La formación es apoyada por las interacciones en un ámbito de intersubjetividad, en donde la reflexión y la experiencia son elementos básicos, ya que  se favorece mediante el proceso de enculturación o trasmisión de la cultura (apropiación de la cultura de su tiempo: lenguaje, usos, costumbres, saberes) y la socialización (apropiación de las normas y los órdenes institucionales existentes y los cumpla).

## 3 | LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS, SU INCURSIÓN EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Los docentes universitarios incursionan en la docencia de manera parcial o total, y en muchas ocasiones la toman como una actividad profesional alterna que no está articulada con el campo profesional de su formación inicial, motivos que los otilla a desarrollar  una nueva competencia  profesional propia como docente; la clave para favorecerla es con la configuración de  un perfil docente de visión integral del profesor universitario, como propone  Segura (2004) quien retoma las características que proponía  Trueba en  1999 y las complementa:

- Aprender a conocer.  La combinación de una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.
- Aprender a hacer.  Adquirir no sólo una calificación profesional sino, más bien, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- Aprender a vivir juntos.  Implica desarrollar el conocimiento personal aceptando

8 Se entiende la formación integral como la define Zarzar (2003) consiste en la adquisición de información, desarrollar capacidades (habilidades intelectuales, destrezas físicas o motores y métodos de investigación, sistemas y procedimientos de trabajo) y el desarrollo de subjetividad de la persona (hábitos, actitudes y valores).

el enriquecimiento proveniente de los saberes y experiencias de manera bidireccional, impulsando además la realización de proyectos comunes que tengan por objetivo el mejoramiento de la calidad de vida.

- Aprender a ser. Significa lograr el desarrollo y evolución de la propia personalidad, buscando una mayor capacidad de autonomía y de juicio, que paralelamente fortalezca la responsabilidad personal en la realización del destino de la humanidad, de juicio y de responsabilidad personal. (p. 20- 21).

En este sentido, se hizo la revisión y análisis de literatura sobre la incursión de docentes universitarios en la formación docente basada en competencias, se complicó su ubicación de esta temática porque es relativamente reciente su implementación y ha sido poco investigado en las UPE en México; se han generado pocos programas institucionalizados y sistematizados de manera formal, y algunos están estandarizados y son uniformes. Entre los acercamientos que se han realizado se encuentran las investigaciones de García (2010), Díaz Barriga Arceo, Martínez y Cruz (2011), Rivera y Rosales (2008, en Ducoing y Fortoul, 2013: 284), Lozano, Castillo y Cerecedo (2012) que versan sobre la estructura, capacitaciones que se han brindado, necesidades de formación y repercusiones de la formación a docentes en el tema de competencias. Es decir, se presentan ausencias de investigaciones que revelen la experiencia y voz de los docentes respecto a los saberes que adquieren al participar en formación de esta índole y cómo las integran en su práctica docente.

Sin embargo, aunque la formación docente basada en competencias en docentes universitarios ha sido poco explorada, se logran identificar algunos aspectos que pueden conformarla:

a. Desde la estructura y propósitos posibilitar que sea significativa y los conduzca a movilizar sus recursos en las funciones que tiene que desempeñar (Yurén 2007).

b. Procurar y enfatizar en las necesidades y alcances pedagógicos de formación, contenidos, perfil docente, importancia, retos y repercusiones en el ambiente académico, características y particularidades de los docentes (Rincón y Roblero 2011; Rivera y Rosales, 2008; Barrón; 2009; Lozano, Castillo y Cerecedo, 2012; Moreno 2009; Rojas, 2010; Espinosa, 2014; Muñoz y González, 2012; Murillo y Páez, 2015).

c. Considerar que los docentes son sujetos que aprenden y requieren condiciones que le faciliten asimilar, comprender y dimensionar la forma de realizar su práctica docente (Andrade, 2008), aspecto que puede ser favorecido con los cuatro principios de la educación (Delors, 1997) y los atributos o componentes de las competencias integrales, que permitan: No solo abarcar aspectos de tipo cognitivos y psicomotores que se enfocan hacia aprender a conocer /saber y aprender a hacer, que juntos a simple vista puede parecer suficiente para el "desarrollo de la competencia", debido a los desempeños que involucra (conocer, habilidades, aptitudes y destrezas). Sino también, que el docente haga uso de aspectos de tipo no cognitivos, esos saberes y

capacidades interiorizadas de tipo afectivo motivación, valores y actitudes *(aprender a ser y aprender a convivir)* que repercuta en la práctica docente esperada.

## 4 I LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICA DOCENTE

Se ha considerado que a partir de incursionar en la formación docente basada en competencias el docente puede adquirir algunos saberes y significados para elaborar concepciones sobre enseñar, aprender y evaluar en el Enfoque de Formación Basado en Competencias (EFBC)[9] para incorporarlas en su práctica docente. En este sentido, se asume la conceptualización de concepciones que aporta Giordan (2006), entendidas como la integración de conocimientos, saberes y significados estructurados en el pensamiento sobre un fenómeno que guían las acciones para llegar a transformar ese saber sin modificarlo; en su construcción interactúan los conocimientos preexistentes con los nuevos, porque se aprende por construcción y deconstrucción, es decir, los datos nuevos deben interferir con el sistema de pensamiento para reorientarlo y reorganizarlo.

Respecto a la práctica docente es básico tomar en cuenta lo que señalan autores como Tardif, Lessard y Lahaye (1991), Bajardi, y Álvarez (2013), que genera un intercambio de saberes curriculares, profesionales, sobre las disciplinas, la experiencia, lo pedagógico, educativo y sociocultural que están implícitos en las prácticas de los docentes y de los que se apropia a lo largo de su trayectoria profesional y personal. Dichos saberes se entienden como "un conjunto de representaciones a partir de las cuales los docentes interpretan, comprenden y orientan su profesión, su práctica cotidiana en todas sus dimensiones" (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991, p.228). Los saberes se encuentran presentes en diferentes momentos: "antes de la clase" (en la fase de la planificación); "en el aula" (lugar donde se muestran y transmiten los diferentes tipos de conocimientos); y "después de la clase" (Bajardi y Álvarez, 2013).

Por otro lado, se ha situado que el modelo pedagógico constructivista con EFBC, la enseñanza - aprendizaje se constituye como proceso educativo único en la formación de la persona, pero implica favorecerlos pedagógicamente como proceso independiente, vinculados de manera correlacional. En el caso de la enseñanza en competencias no existe una metodología propia, pero si ciertas características que la distinguen como: emplear estrategias de enseñanza como el aprendizaje experiencial[10] para guiar al estudiante hacia un aprendizaje significativo y profundo; determinar los conocimientos previos en relación a los nuevos contenido de aprendizaje; transferir los aprendizajes a contextos y situaciones

9 En esta investigación se hará referencia en el trascurso de la misma al Enfoque de Formación Basado en Competencias con las siglas EFBC.

10 Sobre las diversas estrategias de enseñanza que se emplean, autores como Díaz Barriga F (2003b), Pinilla (2011, 2015a), Moreno (2009) coinciden en señalar, son: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), aprendizaje basado en proyectos, análisis y estudio de casos, enseñanza situada, simulaciones, actividades que involucren el análisis y cuestionamiento, aprendizaje cooperativo, enfoque aprender sirviendo a la comunidad, participación tutelada en investigación, formación a través de la práctica in situ; el método del caso clínico (paciente real en el caso enseñanza del área de la salud).

cercanas a la realidad para resolver problemas complejos con la interacción entre el contexto (teoría) con la experiencia (práctica), de aquí su carácter procedimental Díaz Barriga Arceo (2003b), Zabala y Arnau (2008).

En cuanto al aprendizaje en el EFBC, los aportes de autores como Obaya (2003), Ormrond (2008), Rodríguez (2008) Ramírez y Rocha, (2009); González (2010) permiten identificar que puede tomar una postura tanto cognitiva como constructivista. Mientras que Pozo (2014) refiere que es un proceso de construcción personal, un aprendizaje constructivo, explícito, significativo o completo porque genera nuevas alternativas de organización cognitiva, es decir, significados, "las estructuras cognitivas desde las que nos representamos al mundo son, en buena medida, el resultado de ese proceso de aprendizaje constructivo" (p. 35). En tanto que Perrenaud (2009) señala que el aprendizaje puede ser favorecido cuando se les da fuerza a los saberes vinculándolos a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos, para su enriquecimiento personal, de formación de valores, pensamiento crítico y de la formación para actitudes.

Respecto a la evaluación en el EFBC, se configura: 1) Desde cómo se concibe al sujeto a evaluar en el sentido holístico e integral las estructuras cognitivas y no cognitivas al dar respuesta de forma eficiente a situaciones problema o cuestiones reales y complejas cercanas a su realidad (Zayas, 2002; Posada, 2004; Zavala y Arnau, 2008). 2) A partir de los desempeños y logro de resultados a los fines hacia los cuales están dirigidos los propósitos de una persona (Lozano, 2005). 3) Como grado de dominio de los distintos componentes y atributos de la competencia (Moreno, 2009). 4) Que lo evaluado sea congruente con las metas de aprendizaje (Bransford, Brown y Cocking, 2007). 5) Respaldada por un proceso de retroalimentación, confidencialidad, objetiva, documentada, útil, abierta al dialogo de manera respetuosa por parte del alumno (Bransford, Brown y Cocking, 2007; Valenzuela, 2004, 2005). 6)

En diversos tiempos y distintos momentos específicos: Evaluación diagnóstica o inicial, evaluación formativa y evaluación sumaria (Frade, 2009; Valenzuela, 2012).

Es así que, la formación docente basada en competencias cobra relevancia y se convierte en una situación compleja por la problemática que presenta, por ejemplo, su pertinencia ha causado inquietud en los docentes universitarios y expertos por derivarse desde la misma noción de "competencias" que ha estado y sigue envuelta en el centro de debate, cuestionamientos, críticas (Gimeno, 2008; Mulder 2007), a pesar de contar con algunos avances y consensos como haber transitado desde una visión de formación laboral a una formación de índole académica e integral. Aunado a ello se han generado una diversidad de connotaciones que ocasionan confusión al utilizarlas dificultando su comprensión, por lo que en esta investigación ha sido fundamental delimitarlas y clarificarlas (Ver tabla 1).

En México, las UPE se encuentran sujetas a políticas educativas de indicadores y estándares convenidos en los Sistemas Nacionales de Evaluación y Acreditación

asociados con el desafío de educación de calidad, que han recomendado la formación de docentes universitarios hacia la formación basada

| Educación Basada en Competencias (EBC) | Formación basada en competencias (FBC) | Enfoque de Formación Basado en Competencias (EFBC)[11] |
|---|---|---|
| Se refiere a la metodología para diseñar, desarrollar, ampliar y evaluar modelos universitarios, currículo, el diseño de planes y programas educativos por competencias, para hacer frente a la sociedad del conocimiento. (Comunidad Europea, 1999; Rockwell, 2007); | Involucra un modelo pedagógico bajo la idea de una formación integral. (Beneitone, et al. 2007) | Es para las competencias que se quieren adquirir de los programas de estudio mediante pertinentes enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación por competencias (tipos, métodos, técnicas y formatos), está más enfocada a situaciones de aprendizaje en el aula. (Proyecto Tuning (Comisión Europea 2006; Proyecto Tuning de América Latina 2004–2007 con Beneitone, et al. 2007; Coll, 2007; Perrenaud (2009) y Vargas, 2008). |

Tabla 1. Denominaciones al tema de las competencias

Fuente: Documentos e informes organismos internacionales. Elaboró Norma Acevez (2019).

en competencias. Sin embargo, el discurso ambiguo porque no plantea normativas, estrategias y orientaciones concretas respecto a cómo implementarla, solo ofrece una especie de guía general sin plantear claridad a lo “apremiante” que se debe “atender” ocasionando con ello que a las UPE les sea parcialmente posible dimensionar en cuanto a finalidad, componentes y su estructura, como el hecho de saber si debe ser orientada de la misma forma que se orienta la formación integral del estudiante (principios de la educación y los atributos de las competencias integrales) (Ver tabla 2).

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es a partir de un Programa Institucional de Formación Docente en la modalidad de formación continua, analizar el sentido que los docentes universitarios otorgan la formación docente basada en competencias y establecer la manera en que incide en la elaboración de concepciones acerca de enseñanza, aprendizaje y evaluación, a fin de identificarlas y caracterizarlas para determinar la manera en que las integra en su práctica docente

## 5 I MÉTODO

Se realizó un estudio exploratorio, descriptivo y analítico, con un proceso metodológico de corte cualitativo y el empleo del modo epistémico analítico–reconstructivo (Yurèn, 2004, 2006, 2011). Abarcó cuatro fases: 1) Fase

11 En resultados se retoma el Enfoque de Formación Basado en Competencias con las siglas EFBC.

| Relación y articulación de atributos en la formación docente basada en competencias. | | |
|---|---|---|
| Principios educativos para la formación actual | Competencia en la visión holística e integral | |
| **Aprender a conocer.** Profundizar conocimientos teóricos de tareas académicas o científicas. | **Recursos cognitivos:** (Aprender a conocer - Saber). | ➡ Conocimiento |
| **Aprender a hacer**. Aplicación práctica y operativa del conocimiento en ciertas situaciones. | **Sensorio Motriz / Psicomotor** (Aprender a hacer - saber hacer: habilidades, aptitudes, destrezas, capacidades). | ➡ Habilidades |
| **Aprender vivir juntos**. Capacidad interactuar con su entorno, para la comprensión mutua y paz; y resolver conflictos apegados a los valores). **Aprender a ser.** Capacidad para manejar su autonomía, juicio y responsabilidad personal para utilizar sus potencialidades. Así como valores para percibir su mundo, compromiso de ser y estar. | **Recursos no cognitivos**: (Aprender a ser y Aprender a vivir juntos - saber ser: afectivos). | ➡ Actitudes Valores |

Tabla 2. Relación de atributos en la formación docente basada en competencias

Fuente: Delors, 1997; Beneitone, Esquetini, González, Maleta, Siufi y Wannergar, 2007. Elaboró Norma Acevez (2020).

exploratoria. Se establecieron los estados del contexto, conocimiento, del arte, cuestión y tres dimensiones del estudio: educativa, formativa y política. 2) Fase de trabajo de campo. La investigación se sitúa en el método de estudio en caso (Bertely, 2000; Rockwell, 2000), en una Universidad Pública Estatal de México que estableció un Programa Institucional de Formación Docente (PIFD)[12] para brindarlo en un momento de formación continua, mediante la capacitación por Diplomado, considerando dos grandes acciones: la habilitación docente[13] y la conformación de un perfil docente acorde al Modelo Educativo de la UPE. Se caracterizó y seleccionó en una muestra aleatoria a un grupo de 11 docentes informantes claves (6 mujeres y 5 hombres), con las siguientes características generales. (Ver tabla 3).

12 Se denomina para esta investigación al Programa Institucional de Formación Docente con las siglas PIFD.

13 Se define como un conjunto de actividades organizadas para proporcionar al docente los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar su quehacer a lo largo de su vida profesional; e incluye la complejidad requerida con los conocimientos, destrezas, actitudes y valores para entender e intervenir en situaciones profesionales (docencia, gestión, tutoría, asesoría, evaluación, investigación, vinculación y extensión) (UADY, 2013).

| Informante | Sexo | Antigüedad | Categoría contractual | Grado académico |
|---|---|---|---|---|
| DHG1 | Hombre | 7 | TATC | Maestría |
| DMSM2 | Mujer | 13 | PITC | Doctorado |
| DHPN3 | Hombre | 8 | PCATC | Maestría |
| DMDC4 | Mujer | 15 | PITC | Doctorado |
| DMA5 | Mujer | 15 | PITC | Maestría |
| DMSF6 | Mujer | 10 | PCTC | Maestría |
| DMS7 | Mujer | 21 | PCTC | Maestría |
| DMPM8 | Mujer | 7 | PIATC | Maestría |
| DHO9 | Hombre | 10 | PCATC | Doctorado |
| DHENF10 | Hombre | 35 | PITC | Doctorado |
| DHCL11 | Hombre | 12 | PITC | Doctorado |

Tabla 3. Características del grupo de docentes informantes

Fuente: Acevez, (2020).

La técnica para el acopio de datos fue la entrevista semiestructurada, partió de la definición de categorías para la conformación del diseño de un guion temático y fueron aplicadas al grupo de informantes clave. Las categorías iniciales son: A) Institucionalización y regulación de la formación docente basada en competencias, ante el tema de calidad en IES. B) Programa Institucional de formación docente basada en competencias. C) Concepciones y Práctica docente en el Enfoque Basado en Competencias.

3) Fase descriptiva. Se concentró en la comprensión del discurso de los docentes; para identificar, reducir y sistematizar los datos se tomó como alternativa los pasos que señalan Huberman y Miles (1994), Strauss y Corbin (2002): 1) Reducción de datos. 2) Despliegue de datos o exposición de datos. 3) Obtención de resultados y verificación de conclusiones. Además, se utilizó el Atlas Ti versión 7.5.17 para codificarlos y más adelante recuperar los segmentos textuales haciendo una cuidadosa descripción de los acontecimientos, para relacionarlos y vincularlos para llegar al concepto explicativo centra.

4) Fase analítica: El análisis de datos para su reconstrucción se realizó con la metodología que ofrece la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), que se caracteriza por ser una metodología que hace posible que a partir de organizar los datos en categorías discretas según sus propiedades y dimensiones, emerjan descripciones de acontecimientos y sucesos para llegar a hacer la teoría:

> […] denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo temas y conceptos, interrelacionados de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo, de enfermería o de otra clase. Las oraciones que indican relación explican quién, qué, cuándo, dónde, porqué, cómo y con qué consecuencias ocurren los acontecimientos (Strauss y Corbin, 2002, p. 25).

Cabe aclarar que en esta investigación, la fase de análisis se inició con una teoría preconcebida sobre formación, esto con el fin de distinguir que el propósito es elaborar y ampliar esta teoría existente. Se procedió al proceso de codificación que es “un proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p. 3), realizado por medio de un proceso de microanálisis de escrutinio de los datos que aplica línea por línea, palabra por palabra, por oración o párrafos para la codificación en los tres niveles (abierta, axial y selectiva) a partir de crear códigos, obtener categorías y subcategorías significativas que permanecen cercanas a los datos originales, permitiendo analizarlas desde el plano descriptivo apoyado en teorías e interpretar los datos para construir la teoría.

## 6 | RESULTADOS

Los resultados del análisis realizado a manera de una reconstrucción del discurso, permite observar que, los docentes universitarios muestran apertura para incorporar la FBC porque perciben es parte de las tendencias actuales educación y de las disposiciones establecidas en el marco de la política educativa en México, ante lo que no podían ser indiferentes para generar cambios en los modelos educativos; además de que organismos acreditadores lo estaban recomendando y había de por medio cuestiones de financiamiento. Sin embargo, cuestionan la forma como la UPE la incorporó en el Programa Institucional de Formación Docente (PIFD) en que participaron, por ser tema controversial, por adoptarlo como señala el discurso como solucion única, sin ser flexible ni ajustado a a realidad de la institución y sin tomar en cuenta a los docentes.

### 6.1 Posicionamiento de cuestionamiento

Toman una postura de cuestionamiento, ante la estructura del PIFD porque ya contaban con una preconcepción, conocimientos y experiencia en formación docente y el ámbito de las competencias; consideran que no favoreció formación integral, es alejada del verdadero sentido de formación y creación, además de que se subestima a los docentes al desconocer sus características y condiciones laborales y profesionales. Es así que, consideran no fue formación docente, ya que esta abarca otras cuestiones como desarrollar capacidades complejas, involucrar otro tipo de saberes más profundos con reflexión y crítica. Lo visualizan como un híbrido (una combinación de cosas sin sustento) y con vació teórico, filosófico y epistemológico, lo que puede representar una desventaja para los docentes con un primer acercamiento al EFBC porque puede aceptarlo sin reflexión, crítica, análisis, conciencia y profundidad.

También cuestionan la finalidad porque no trascendió al sentido de la formación, e incluso esperaban se apegara a la propuesta de formación de competencias integrales que se trabaja con los estudiantes y no fue así como la experimentaron. Careció del componente

experiencial y a trasferir los conocimientos a la práctica docente, y no cubrió el perfil docente. Perciben que se enfocó en brindar información y una habilitación docente para atender el modelo educativo, limitándola a enfatizar en aspectos procedimentales, técnicos, prácticos, operativos y funcionales (cuestiones pragmáticas y de instrucción), con énfasis en: a) Aprender a redactar y llenar los campos del formulario de planeación didáctica por competencias, apegada a determinada metodología que recomienda el enfoque (redactar competencia, desagregarla en saberes, por unidad, actividades de aprendizaje, enseñanza y criterios evaluación), para hacer e implementar, operar actividades muy técnicas y precisas en el aula; b) Usar la plataforma Moodle y c) Trabajar con otras adecuaciones en el aula, con una visión muy técnica de la enseñanza. Desde su punto de vista, todas ellas no corresponden a la docencia como tarea compleja.

### 6.2 Posicionamiento de valoracion a aspectos positivos

Se abordaron contenidos sobre herramientas pedagógicas para organizar y desarrollar las actividades de enseñanza- aprendizaje y evaluación para variar e incorporar nuevas estrategias del EFBC (algunos señalaron haberlas trabajado antes del PIFD). Los contenidos del módulo para el uso de herramientas tecnológicas generaron un posicionamiento positivo, ya que fue más valorado, significativo y asumido como algo nuevo para enseñar en entorno virtual, representa un apoyo a la presencialidad, favoreciendo actualizar sus competencias digitales.

También valoraron positivo el hecho de trabajar con grupos de estudiantes cuyos docentes realizan su práctica docente con EFBC, porque pueden aprovechar y rescatar temas, trabajar la misma metodología, y que las clases sean dinámicas. Otra valoración positiva fue al uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje de tipo experiencial, para vinculase e interactuar con experiencias en escenarios reales e implementar alternativas didácticas como: investigar, trabajo colaborativo, proyectos integradores (aunque algunas ya las conocía y tuvieron que mediar entre lo que ya sabían y los nuevos saberes pedagógicos y didácticos). A la vez, fue positivó el proceso de evaluación más trasparente.

### 6.3 Posicionamiento de creación de tensiones

Se presenta una línea de fuerza y poder porque se percibe en los docentes una búsqueda de reconocimiento y/o valoración a su trayectoria y formación profesional, ante los módulos del PIFD que debe cursar. Esto, porque varios docentes ya habían vivido otras experiencias de formación en competencias y/o tienen conocimiento más profundo sobre la formación docente, FBC y el EFBC debido a sus estudios de posgrado (la mayoría doctorado en educación), en dónde ya habían analizado, leído críticas y pasado por experiencias de trabajo (algunos ya había conocido y enseñado competencias desde hace 10 años). Por lo que se consideran que están deformados en este enfoque porque son más críticos al contrastar entre lo que saben y sobre lo que les brindaron, provocando

que se despegaran del enfoque porque no rebasa lo que ya conocen. De manera que la UPE tuvo que ser flexible en el PIFD y exentó de cursar algunos módulos a docentes con alguna de estas características.

Genera tensiones percibir que no vivieron un programa de formación docente, sino un programa de inducción, de instrucción centrada en la habilitación de aspectos pragmáticos y herramentales para una práctica docente de enseñanza con actividades muy técnicas, precisas y descriptivas, alejada de una docencia como tarea compleja. En este sentido, consideran que la parte medular fue la función del perfil docente de facilitador del trabajo en el aula para el proceso enseñanza y aprendizaje, pero existe inconformidad y conflicto por la forma de trabajar el diseño de la planeación y secuencia didáctica porque consideran no representa algo innovador que superara lo que ya que ya sabían sobre el tema, y para su elaboración no fomenta reflexión sobre su actuar docente, su realidad y cómo aprende el estudiante porque prevalecía la idea de exigencia y eficacia. Aunado que, debía cumplir en su elaboración, volviéndose un reto en el sentido que les implicaba y exigía más trabajo el formato solicitado (muy técnico y laborioso). Todo ello provocaba angustia y preocupación que incluso afectaba su salud, en el afán de querer hacer que los estudiantes logren aprendizaje significativo y apegado a la realidad.

## 6.4 Posicionamiento de las resistencias que surgen

El PIFD generó como una de sus estrategias la creación de la figura de un gestor académico para orientarlos hacia la mejor manera de trabajar con el estudiante, brindando apoyo y revisión de la secuencia didáctica. También incorporó la figura del gestor tecnológico para brindarles apoyo en el uso de la plataforma, subir contenidos, complementar las sesiones presenciales, entre otras. Los docentes universitarios no aceptan la figura de gestor académico por considerar que deja de lado aspectos pedagógicos y didácticos, les crea resistencias visualizarlo desfavorable y amenazante, ya que lejos de ser un apoyo, es una forma de ejercer control sobre su práctica docente para la “habilitación del modelo” resultando en la pérdida de autonomía como profesor, en una forma de condicionar y coartar su libertad de cátedra.

Con esta figura, consideran que se limita su posibilidad de decidir de manera más honesta y realista sus alcances, llevando a algunos docentes a simular, a inventar sin reflexionar aspectos que no llevan a la práctica docente porque no es posible cumplirlo, con tal de obtener el visto bueno del gestor académico en su planeación didáctica, evitando así ser señalados. Por ello, manifiestan inconformidad con la práctica docente, porque estaban viviendo el duelo de perder la reflexión teórica, para favorecer el trabajo práctico en el aula y a cuestiones más administrativas.

Les crea resistencia percibir que el perfil docente fue impuesto, regulado, es funcional, práctico, no integral ni intelectual, y que no se atendió satisfactoriamente porque se limitó a alinearlos y a aprender un conjunto de técnicas y formas, corriendo el riesgo que el

docente se automatice en ello. Esta situación los lleva a visualizar que se encontraron ante una  forma de regulación y control al presionarlos para cursar el PIFD como requisito para acceder a asignatura y carga académica.

### 6.5 Impacto personal y profesional

Para los docentes universitarios la formación docente brindada en el PIFD no apoya a ser mejores docentes, ni tampoco distingue  a un docente formado de uno que no lo está cuando implementan su práctica docente (porque no les aportó a aprender cómo hacer las cosas, ni respondió dudas pedagógicas); más bien afirman, lo que realmente favoreció que se formaran  una concepción, idea o forma para llevar y/o sobrellevar, hacer y resolver la práctica docente en el EFBC era  una mezcla de atributos o cualidades personales y profesionales (se clasificaron y conformaron a partir de los discursos de docentes).

- Atributos personales: La autogestión, la actitud, valores, su sentir, código ético, filosofía de vida y educativa, voluntad de trasformar la práctica, el docente es y se seguirá siendo igual en el modelo que esté. Autoconocimiento: porque los ha situado en otras formas, de realizar sus funciones y su práctica educativa y a ser conscientes de sus limitaciones.
- Atributos profesionales: La autoformación porque por su cuenta a procurado su  formación profesional continua y permanente (para investigar, superar dificultades sobre el enfoque bajo competencias,) lo que han leído, observado, retroalimentado. La experiencia que también consideran formación, los ha vuelto hábiles para desarrollar sus clases, (creen el docente debe seguir formándose más allá de lo que ofrece la UPE).

## 7 | CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES

Se identifican y caracterzam las concepciones que los docentes han elaborado sobre enseñanza, aprendizaje y evaluacion en el EFBC,  a partir de su participaciòn en el PIFD y la disposicion para movilizarlas en su práctica docente.

**a) Concepción sobre competencia.** En algunos decentes se identifica una definición  tradicional  producto de sus  conocimientos previos, la conciben como holística e integral: conocimientos, habilidades, actitudes, valores. Mientras que en otros docentes,  sus estudios de posgrado los levaron reafirma su concepción preexistente de que las competencias son capacidades integrales complejas que involucran  componentes  del contexto de aprendizaje y  metacognitivos en la construcción del aprendizaje, cuestionando  la  concepción brindada en el PIFD.

**b) Concepción sobre la enseñanza en el EFBC.** Tienen la concepción que enseñanza en el EFBC es organizar contenidos y aprovechar la articulación e integración de estrategias de enseñanza experiencial (desarrollo de  proyectos de investigación, proyectos transversales integrales, análisis de caso, etc.) para transferir a situaciones de aprendizaje que ocurran en  contexto y escenario real,

tenga aplicación directa, visible, permita resolver problemas complejos, haciendo uso de sus recursos cognitivos, capacidades, procesos metodológicos, ética del estudiante, para que sea significativo, enfatizando que debe existir equilibrio entre los aspectos para la parte teórica y práctica.

Refieren que en la enseñanza con EFBC, el docente es facilitador del aprendizaje e intervienen tanto sus características personales (autoconocimiento y valores) como profesionales (dominar y desarrollar competencias, trabajo colaborativo, ética ejercicio profesional y experiencia de la profesión), este último aspecto para algunos docentes puede representar una desventaja porque la mayoría no ejerce su profesión por tener categorías de tiempo completo en la universidad.

**c) Concepciones sobre aprendizaje en el EFBC.** Los docentes tienen la concepcion que: A) Involucra al Docente. Que retome conocimientos previos y nuevos para conseguir que el estudiante encuentre utilidad a sus cocimientos y experiencias de aprendizaje teórico, metodológico, disciplinar, profesional, vincule la parte teórica y práctica con ejercicios aplicados para interactuar a situaciones de su vida y experiencia en campo real. Que sea de manera reflexiva identificando qué tanto aprendieron a hacer, razonarlo y encuentren utilidad a los conocimientos adquiridos (que razonen y se den cuenta que aprendieron porque desarrollaron capacidades que antes no tenían); y procurar generar un a aprendizaje profundo para construir conocimiento significativos. B) Es atribuido al estudiante. Interviene su motivación, interés, reflexión sobre su propio aprendizaje, independencia del que aprende, etc.

**d) Concepciones sobre evaluación en el EFBC.** Se aprecia en los discursos de los docentes que las concepciones que elaboran sobre evaluación en el EFBC, versan sobre dos aspectos:

1. Principios pedagógicos. Poner en marcha los momentos de evaluación diagnóstica (los estudiantes parten de lo que saben), formativa (en el transcurso del semestre van construyendo productos de aprendizaje de manera paulatina ya sea proyecto, portafolios de evidencia, diario de aprendizaje, etc) y sumativa (se suman las tareas elaboradas al final del curso reflejan si el estudiante aprendió o no). Relacionar el proceso de evaluación con instrumentos, criterios que ellos denominan indicadores de las competencias, y los atributos que despliega el nivel aprendizaje y nivel de logro de la competencia (conocimientos, habilidades, actitudes, valores). Incorporar la metacognición en que los mismos estudiantes verifiquen que desarrollaron la capacidad de trasladar los procedimientos a un informe de resultados a partir de un proceso reflexivo de los logros obtenidos (por qué lo hace y por qué elige hacerlo de una forma y no de otra) y la autoevaluación (los mismos estudiantes monitoreen su nivel de logro de la competencia)

2. Su papel como docente evaluador. a) Involucra compromiso ético y profesional del docente porque busca que el alumno no solo demuestre, replique procedimientos y se preocupen por resolver problemas, sino que trasciendan hacia valorar su cambio y vea utilidad de lo que hacen y aprenden, como un proceso reflexivo

de sus logros obtenidos y ellos mismos monitoreen su logro de competencia. b) Reconocer su compromiso profesional en su labor docente, utilizar formas, instrumentos y criterios de evaluación que faciliten seguir la ruta de aprendizaje del alumno y transitar al desarrollo de capacidades, independientemente que le demande más inversión de tiempo y dificultades como evaluar el aprendizaje individual.

## 7.1 Disposición del docente ante la práctica docente en el EFBC

Los docentes enfatizan que en la formación docente recibida no les brindaron algunos aspectos ni interacción o trasferencia alterna con los procesos de enseñanza – aprendizaje y evaluación, es decir, se enfrentaron a la práctica docente posteriormente. Muchos se ellos por su cuenta habían adoptado y adaptado elementos pedagógicos del EFBC mediante el desarrollo de la autogestión para adecuar su docencia (aprender, investigar para saber cómo se hace y no estancarse) y reflexión. Se identifican cinco maneras distintas:

**a) Aspectos que asumen y modifican en la práctica docente**. Encontraron sentido e importancia a ciertos elementos y aspectos pedagógicos que consideran positivos y relevantes (independientemente que les gustaran estuvieran de acuerdo o no, o los cuestionaran), viables para adoptar y adaptar en su práctica docente (aclaran que algunas formas de trabajo ya las hacían antes), para volverla compleja, quizá para rebasar el perfil funcional y práctico que cuestionan y se resisten a aceptar. A pesar de ello, cabe señalar que reconocen que muchas veces se quedaban en operación y aplicabilidad de contenidos dado el corto tiempo entre los semestres y la cantidad de actividades que implican las funciones del perfil docente.

- Enseñanza. Han variado la organización del proceso enseñanza – aprendizaje con la planeación y secuencia didáctica (respetan la estructura solicitada, aunque significa forzarla) disciplinar y en algunos casos transdiciplinar involucrando varias asignaturas para proyectos comunes, para que sus clases tuvieran una secuencia y estructura lógica en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre y ser un facilitador. Incorporar y aprovechar los resultados positivos y relevancia del uso de herramientas pedagógicas y tecnológicas.
- Aprendizaje. Asumen la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje a implementar en el aula al EFBC ya que pueden favorecer que los estudiantes sean más independientes, se ocupen de su propia formación y de la propia construcción de su aprendizaje. Se apropian de las estrategias de enseñanza experiencial (aunque algunos docentes con estudios de posgrado ya no las consideran novedosas) que consisten en transferir el aprendizaje a situaciones de la vida real, apegadas al contexto cercano a la realidad del estudiante, interactuar en campo real y en trabajo colaborativo con compañeros, etc., enmarcadas en la reflexión, discusión por parte del profesor y motivación por parte del alumno para construir conocimiento y generar aprendizaje que sea más significativo.

Las estrategias más utilizadas fueron: estudios de casos, promoción de proyectos de investigación o proyectos transversales integrales, portafolios de evidencia, cuadros comparativos, resolver problemas, diario de aprendizaje, mapa conceptual, estudio independiente, leer, etc. Son actividades que involucran la gestión de escenarios para contextualizar los aprendizajes y les abarca horarios fuera de sus clases.

- Evaluación. Habían adecuado el proceso de evaluación para fomentar su trasparencia, tomando en cuenta al alumno y los factores cognitivos, afectivos, entre otros, utilizando sus momentos (diagnóstica, formativa y sumativa), sus formas (entre compañeros y uso de retroalimentación), instrumentos y criterios de evaluación que le facilita seguir la ruta del aprendizaje del alumno, como evidencia que refleja si el alumno aprendió o no. Con ello se fomenta el estudiante sea más consciente de sus logros y vea en el docente como un asesor.

**c) Dificultades en la práctica docente**. Existía dificultad en la elaboración de la secuencia didáctica que algunas veces los llevó a indecisiones, a falta de profundidad y de reflexión, porque les implicaba un trabajo impresionante dada la rigurosidad del formato solicitado, a algunos docentes los había afectado negativamente física y mentalmente porque representaba una carga de trabajo extra, que rebasaba el tiempo académico a la institución y no existía algún estímulo institucional a esta labor docente. Mencionan las limitantes y barreras del factor tiempo, lo cual, representaba un aumento de trabajo para desempeñar la función de la docencia en el aula volviéndola compleja, solventándola de manera positiva con base en su compromiso docente.

Otra dificultad fue la evaluación individual del estudiante, a veces lo resolvían negativamente y terminaban acreditando a todos para evitar seguir un proceso individualizado de asesoría que implica más trabajo y tiempo para el docente. Señalan que a causa de haber enfocado la formación docente del PIFD hacia la habilitación con cuestiones técnicas, existieron elementos del proceso educativo que no se abarcaron, no les enseñaron cómo hacer la aplicación en la práctica docente, no resolvieran situaciones apegadas a su realidad y a su contexto, y tampoco desarrollaran capacidades para que pudieran enfrentarlo.

**d) No asumen y simulan de la práctica docente**. No asumen totalmente organizar el proceso enseñanza – aprendizaje en la planeación y secuencia didáctica debido a que es rigurosa, laboriosa, exigente y es supervisada por el gestor académico para ser aprobada, por lo que un momento en que terminaban por inventar contenidos para cumplir con el formato especificado, provocando una simulación y que ya no fuera congruente entre lo que se exigía, lo que se planeaba y lo que en realidad se podía hacer en la práctica docente, lo que impedía asumir de manera honesta este proceso. No asume que se poco el tiempo de los semestres escolares para enseñar y desarrollar competencias y complica que el estudiante viva experiencias reales más concretas, por lo que muchas veces simulan y se quedaban en buscar una mayor aplicabilidad de contenidos.

Tampoco asumen verse obligados a reducir tiempos al conocimiento teórico y desarrollo de conceptos, para ampliar el espacio práctico, en ocasiones se resistían a hacerlo y simulan llevar todas las fases del enfoque bajo competencias. Algo similar pasaba en el proceso de evaluación individual de los estudiantes, para evitar el conflicto y dificultad la solventan de manera negativa, pues simulan y terminan acreditando a todos para evitar seguir un proceso individualizado de asesoría que implica más trabajo y tiempo para el docente.

## 8 I DISCUSIÓN

El notable cuestionamiento que los docentes universitarios realizan a la estructura, finalidades y estrategias de regulación del PIFD, de no favorecer la formación integral, y encontrarse alejada del verdadero sentido de formación y creación, lo que permite identificar una línea de fuerza y de poder (Yurén, 2000, 2004) manifiesta entre la UPE y los docentes participantes; se identifica que en cierta manera ese sentir puede haberse creado porque se subestima a los docentes al desconocer sus características, condiciones laborales, profesionales y experiencia, de manera que emergieron en ellos formas de lucha para recuperarlos, como menciona Yurén (2008b) puede deberse a una especie de búsqueda de valoración y reconocimiento hacia su experiencia y trayectoria.

Con ello, se vislumbra lo que menciona Honoré (1980) "la experiencia de la formación también es formación" (p: 39), ya que consideran que ayudó y contribuyó a la elaboración de concepciones y movilización de sus saberes fueron precisamente contrastar con: su trayectoria académica, experiencia profesional como docente, las experiencias de formación continua y permanente, porque ahí habían elaborado una preconcepción sobre formación docente y competencias, ya habían modificado de forma empírica y por su propia iniciativa la forma de dar clases, asumiendo y utilizando algunos saberes pedagógicos y didácticos del EFBC sin ser conscientes de ello. Es decir, ya habían trazado espacios de creación, de manera autogestiva y exploratoria en su práctica docente, que de cierta manera provocó lo que Bernard (2006) refiere como una experiencia subjetiva de autogestión.

Se aprecian actitudes en los docentes a normalizan las disposiciones impuestas por la política educativas nacional e institucional, pues consideran necesario estar actualizados en el EFBC, y vivir estos procesos como parte de la dinámica y cultura docente; les preocupa no haberlo experimentado aunque fuera obsoleto, pues tiene algunas bondades a aprovechar. Sucede lo que menciona Castañeda (2005) entre las formas de control del poder, se tiende a una cultura para normalizarlas y tender a la homogeneización y regulaciones, que configuren la forma de participar.

En este sentido, si se anteponen las formas de control, poder y regulaciones por parte de las UPE y se enfocan en hacer "cumplir" el perfil docente, siendo la formación docente como espacio de habilitación y capacitación, más que como espacio de formación

y creación, puede alejar a un programa de formación docente basada en competencias de la oportunidad de configurarse como un espacio de reflexión, trasformación del docente y de sus prácticas, puede por un lado, convertirla en una práctica habitual y que entonces normalizan hasta los mismos docentes, como menciona Castañeda (2005) "los cambios pierden su sentido formativo y buena parte del trabajo de los docentes se convierte en prolongación y aplicación de las medidas de política educativa (p. 203). Pero por otro lado, convertirse en una experiencia de capacitación – habilitación poco significativa, poco innovadora, plagada de aspectos pragmáticos y herramentales para una práctica docente con visión de enseñanza técnica y descriptiva, alejada de una docencia como tarea compleja.

En las resistencias creadas por los docentes se encontraron discrepancias entre su realidad y lo que pueden hacer, contra las intenciones de la autoridad formadora (Bernard, 2006), porque perciben al el PIFD como amenazante, como forma de control, poder y regulaciones, asociado con la pérdida de autonomía, libertad de cátedra y que condiciona su práctica docente; y apegado a un perfil docente no integral ni intelectual y que no transfiere a experiencia práctica. Son aspectos a cuidar, como señala Segura (2004) la visión del perfil integral del profesor es como un conjunto organizado y coherente de atributos que se materializan en los conocimientos, que posee, la destrezas que muestra, las actitudes que asume y los valores que enriquecen su vida personal y educativa. Es clave procurar que el perfil docente sea cuidado porque es la base de la configuración propuestas de formación docente y sobre el que algunos docentes guían y valoran su formación docente.

Las apreciaciones que realizan los docentes universitarios tienen sentido, porque la formación del docente es basada en competencias, el proceso educativo corresponde a un modelo educativo constructivista y acorde a las competencias académicas holísticas integrales; es decir, que para favorecer competencias, para modificar y reorientar la práctica docente y lograr una trasformación del sujeto, es conveniente atender la formación docente y perfil docente de manera integral, que promueva el desarrollo y movilización tanto de recursos de índole cognitivos y psicomotores enfocados *aprender a conocer* (saber) y *aprender a hacer* (habilidades y aptitudes) *y* no cognitivos *aprender a ser y aprender a convivir (*saberes y capacidades interiorizadas de tipo afectivo motivación, valores y actitudes), que favorece el desarrollo de la subjetividad (cobró sentido, fue significativo y refleja interiorización en el docente), aspecto que no se apareció en el discurso de los docentes, y que puede detonar en otros inconvenientes e incidir en la práctica docente. Lo refiere Yurén (2008), en un proceso formativo, se requiere de la movilización de saberes prácticos que tiene que ver con el mundo objetivo, pero también los que tiene que ver con el mundo social y subjetivo, sobre todo porque este proceso incidirá en la práctica docente.

Estos resultados nos llevan a considerar la posibilidad de que el PIFD no tuvo una mediación adecuada, porque como señala Bernard (2006) la formación docente "no solo

consiste en transmitir informaciones para transformar conocimiento, sino preparar las condiciones para que el sujeto produzca su formación (p.96).

Los únicos contenidos con los que los docentes se identifican y valoran, fueron significativos y asumidos como algo nuevo para enseñar en su práctica docente y favoreció modificarla, fueron las competencias tecnológicas; se acercó a algunos elementos del modelo pedagógico constructivista que refieren Pinilla (2011) y Zavala y Arnau (2008), que cuando se percibe utilidad y respuesta a necesidades reales de formación de índole didáctico-pedagógica, es posible construir conocimientos y aprendizaje significativo, resolver problemas apegados a su realidad, desarrollar la competencia y reorientar la práctica docente.

Es muy probable que en estos contenidos incidiera en lo que es el sentido de la formación y en lo que Yurén (2005, 2007, 2008) denomina trasformación o desestabilización del sistema disposicional de los docentes universitarios participantes "que permita al sujeto desarrollar actividades docentes y enfrentar de manera competente los problemas que se presentan como profesionales en el campo educativo" (Yurén, 2007, p. 30), permitiéndoles enfrentar y movilizar sus saberes, en este caso de herramientas tecnológicas, porque desde sus discursos afirmaron, haber experimentado una problemática real que les resultó significativa y relevante, que contribuyó a generar competencias digitales y a actualizar y realizar su práctica docente.

Por otro lado, la formación docente basada en competencias no constituyó la única vía para que los docentes elaboraran concepciones acera de enseñanza - aprendizaje y evaluación en el EFBC, fue muy probable que los docentes hayan elaborado, reelaborado y/o reafirmado concepciones a partir de una serie de factores que intervienen: la formación docente brindada, los contenidos que les fueron más significativos, su formación académica con estudios de posgrado que es muy valorada por los docentes; otras experiencias de formación en la FBC; su experiencia profesional; con la experiencia adquirida en la práctica docente y vivida después del proceso de formación docente. También, cuando por su cuenta, hayan resuelto aquellos contenidos pedagógicos que la formación docente no les brindó, buscando alternativas de información, entre otras.

Lo anteriormente expuesto, es porque de acuerdo con Giordan (2006) en la elaboración de concepciones interactúan conocimientos preexistentes con los nuevos, se aprende por construcción y deconstrucción; ya que afirma, "un nuevo saber solo cobra verdadero sentido para la persona cuando las concepciones preexistentes parecen anticuadas y obsoletas (p: 6). Es por ello que fue complicado dimensionar aquellas concepciones que hubieran surgido a partir de la formación docente basada en competencias, porque independientemente de la manera en que fueran elaboradas, constituían la únicas herramientas que tenía a su disposición e influyeron para movilizarlas, en la actitud y disposición enfrentar su práctica docente en EFBC, comprenderla e interpretarla.

Los docentes se encontraban comprometidos con la docencia, su profesión y

los estudiantes, porque tuvieron que sortear esfuerzos profesionales y personales para elaborar, reelaborar o confirmar sus concepciones y llevarlas a la práctica docente. En los resultados, no se identificó que manifestaran que su práctica docente en el EFBC fuera realmente exitosa, los docentes fueron honestos al mencionar algunas realidades que desde su perspectiva acontecen, como dificultades y a veces aspectos que no asumen y simulaciones. Por lo tanto, encontramos que la elaboración de concepciones sobre enseñanza - aprendizaje y evaluación en el EFBC, al parecer se debe, a la posible mezcla de cualidades y habilidades personales y profesionales, que mencionaron los docentes; pero también a las condiciones laborales e institucionales que se observaron en los discursos. (Ver tabla 4)

| Elementos que intervienen en la elaboración de concepciones | |
|---|---|
| **Institucional** | **Personal** |
| • *Contenidos PIFD*: Les permite modificar sus concepciones, docencia y práctica docente.<br><br>• *Adaptación pedagógica*: Reflexionan y son conscientes de lo que se espera de ellos: tienen que adaptarse, incursionar y desenvolverse en otros modelos, ámbitos y enfrentar el reto de modificar su práctica docente ante los nuevos enfoques que vengan; flexibilidad para sortear adversidades, recuperan los aspectos significativos de la formación docente y el perfil docente para incorporarlos en su práctica.<br><br>• *Habilidades para gestionar y foguearse en la enseñanza, aprendizaje y evaluación bajo competencias:* por los retos que tuvieron que enfrentar para hacerlo, salir de su zona de confort, ser creativos; generar conciencia para medir aspectos valórales, actitudinales, de la relación saber hacer; aplica e implementa nuevas estrategias de aprendizaje que involucra nuevas formas de trabajo como la experiencias los ha hecho hábiles de llevar práctica en escenario real del estudiante, entre otros. Vocabulario, una forma de enseñar.<br><br>• Valores: Código ético profesional y conciencia para tomar decisiones. | • Aunado al programa de formación docente basado en competencias, tal parece que el docente replantea sus concepciones y aporta a su propia formación, con la autogestión, autoformación, autoconocimiento, autovaloración, automotivación y valores.<br><br>• *Autogestión:* iniciativa de nuevas formas de adecuar su docencia, buscar y resolver información y no estancarse. Reflexión y solventar dificultades presentadas. prepararse por su cuenta, aprender, investigar para saber cómo se hace.<br><br>• *Autoformación*: procura su propia formación continua y permanente con estudios de posgrado, se han actualizado, les exigió prepararse por su cuenta y obligo a no estancarse.<br><br>• *Autoconocimiento:* los ha sacado de su zona de confort y a ser conscientes de sus alcances limitaciones (son capaces de identificar, analizar y evaluar sus capacidades).<br><br>• *Automotivación*: actitud positiva, valores, satisfacciones, su sentir, motivación por la enseñanza y ser mejor docente, voluntad de trasformar su práctica docente. |

| | |
|---|---|
| • *Experiencia adquirida en la práctica docente bajo enfoque en competencias:* también la consideran formación, particularmente por el proceso que vivieron después ya que la experiencia docente para llevarlo a la práctica los ha vuelto hábiles para desarrollar sus clases; fue cuando encontraron sentido de los contenidos de la capacitación: conocimientos, compresión, reflexión, cuestionamiento de estrategias y recursos didácticos. Además por lo que han observado y retroalimentado en su práctica docente.<br><br>• *Experiencia adquirida en la práctica docente bajo enfoque en competencias:* también la consideran formación, particularmente por el proceso que vivieron después ya que la experiencia docente para llevarlo a la práctica los ha vuelto hábiles para desarrollar sus clases; fue cuando encontraron sentido de los contenidos de la capacitación: conocimientos, compresión, reflexión, cuestionamiento de estrategias y recursos didácticos. Además por lo que han observado y retroalimentado en su práctica docente. | • *Autovaloración*: de su formación académica y alcances pedagógicos.<br><br>• *Valores:* ética, compromiso con su profesión, con los estudiantes, sortear adversidades, honestidad, la actitud, valores, filosofía de vida y educativa, voluntad de trasformar la práctica; empatía con los estudiante. Insisten que el docente es y se seguirá siendo igual en el modelo que esté. |
| **Formación académica** | **Condiciones laborales** |
| • Su disciplina académica y grados académicos obtenidos, postura crítica y cuestionamiento a la formación docente brindada; valores de ética profesional.<br><br>• *Tomar una postura de crítica, y cuestionamiento a la formación docente brindada.* Toman una postura de crítica, cuestionan las decisiones tomadas ante su proceso de formación docente institucional y el perfil docente establecido y proponen alternativas de adecuación. | • Antigüedad, nombramiento, ambiente laboral, adscripción.<br><br>• *Antigüedad laboral y la formación profesional continua y permanente:* Para investigar, superar dificultades sobre el enfoque bajo competencias, creen el docente debe seguir formándose más allá de lo que ofrece la UPE. Formarse conceptos y forma de trabajo.<br><br>• *Compromiso con su profesión docente y función docente:* su compromiso con la función de la docencia y con su profesión docente; comprometidos con el proceso formativo de los estudiantes; el docente es y se seguirá siendo igual en el modelo que esté. |

Tabla 4. Elaboración de concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación

Fuente: Acevez (2021), a partir de los discursos de los docentes informantes.

## REFERENCIAS


Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación en México. *Revista Ideas CONCYTEG,* 39 (3), 58-63. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/10046963/39042008-El-Enfoque-Por-Competencias-en-Educacion-Philippe-p

ANUIES. (2017) Visión y acción 2030: Una propuesta de renovación de la Educación Superior en México. Diseño y concentración de políticas para impulsar el cambio institucional. ANUIES, México, [en línea]. Recuperado de https://www.uv.mx/crss-anuies/files/2018/01/ANUIES.-Vision-y-Accion-2030.pdf-

Barrón, M.C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Revista Perfiles educativos*. *31* (125), 76-87. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S018526982009000300006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Bajardi, A., y Álvarez, D. (2013) Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. Revista *Historia y Comunicación Social.* 18 *(Nov.2013,)* 615-626. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44266

Beneitone, B., Esquetini, C., González, J., Maleta, M., Siufi, G. y Wannergar, R. (2007). Reflexiones *y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final- Proyecto Tuning América Latina 2004 – 2007*. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, [en línea] Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

Bernard, M. (2006). Formación, distancias y tecnología. Barcelona, España: Pomares

Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas, Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, México: Paidós. Recuperado de https://es.scribd.com/document/315221267/Conociendo-Nuestras-Escuelas-Un-Acercam-2-1

Bransford, J. Brown, A., y Cocking, R. (2007). *La creación de ambientes e aprendizaje en la escuela.* México: SEP Serie Cuadernos de la Reforma. Recuperado de http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/2/d2/p4/3.%20BRADSFORD,%20J.%20La%20creacion_de_ambientesaprendizaje.pdf

Comunidad Europea (1999). Declaración de Bolonia, Italia [en línea] recuperado de https://sites.google.com/site/observatoriofilosoficomx/declaracion-de-bolonia-y-proyecto-tuning

Comisión Europea. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010.Grupo de trabajo B. Competencias clave. [en línea] Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Castañeda, A. (2005). Trayectorias y construcción de subjetividades en la formación permanente. Los dispositivos de actualización para maestros en educación básica. (Tesis de doctorado). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de Innovación Educativa*. (161), 34–39. Recuperado de https://pasionytinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-educacic3b3n-escolar.pdf

Delors. J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI Compendio. París, Francia [en línea] Ediciones UNESCO. Recuperado de https://es.unesco.org/

Díaz Barriga, F. (2003b). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. *5* (2). Recuperado el 17 de febrero 2015 de http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151

Díaz Barriga, F., Martínez, J.L., y Cruz, B. (2011). Modelos curriculares e innovación: la perspectiva de los académicos de una Universidad Pública Mexicana. Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 2. Currículum. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm

Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Revista Perfiles Educativos*, *36* (43), 163 – 179. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1999-85-86-104-125

Faure, Herrera, Razzak, López, Petrovski, Rahnema y Champion. (1973). Aprender a ser. Educación del futuro. Madrid, España: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Distrito Federal, México: Paidos.

Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. Distrito Federal, México: Inteligencia Educativa.

García, C.A. (2010). Evaluación 2010. Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica, México: Dirección General de Educación Superior Tecnológica. En Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). Procesos de formación. Volumen I 2002-2011. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Gimeno, J. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. En Gimeno, J. (Ed.), Educar *por competencias ¿qué hay de nuevo?* (3ª Ed.) Madrid: Morata.

Giordan, A. (2006). Aprender, un proceso esencialmente complejo. Praxis educativa Universidad Nacional de la Pampa, Argentina [en línea] 2006, 10- 12. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153114357002

Gonczi, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias". En Arguelles, A. y Gonczi, A*. Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional*. México: Limusa.

González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia Universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, (33), 123-146. Recuperado de https://www.cned.cl/sites/default/files/revista/cse_articulo959.pdf

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno. Universidad de Deusto, Universidad de Groninger.* Bilbao, España: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen [en línea] recuperado de www.escuelasdearte.es/recursos/tuning.pdf

González, J. y Wagenaar, R. (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase dos. Universidad de Deusto, Universidad de Groninger*. Bilbao, España*: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. [en línea] recuperado de www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf

Honoré. B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.

Huberman, M., y Miles, M. (1994). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En Denman, C., Haro, J. (2000) (Comp.). Por los rincones. Antología de método cualitativo en la investigación social. (pp. 254-300). Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora. Recuperado de https://metodologiacienciassocialesunrn.files.wordpress.com/2012/08/unidad4-3-hubermanymilesmetodosparaelmanejoyanalisisdedatos.pdf

Le Boterf. G. (1994). *De la compétence. Essai sus un attracteur étrange.* Paris : Les Éditions d'organisations.

Lessard, C. (2012). El marco de competencias, ¿una palanca de la profesionalización para la formación o un efecto del lenguaje. En Barona, C., Loiola, F, C., García, O., Lessard, C. (Coords.). La profesionalización de la enseñanza en México y en Quebec. Perspectivas, casos y dispositivos de formación. (pp.23 -43). México: Juan Pablos Editores.

Lozano, A. (2005). *El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor*. México: Trillas.

Lozano, R., Castillo, A. N. y Cerecedo, M. (2012). Modelo Educativo Basado en Competencias en Universidades Politécnicas en México: percepción de su personal docente-administrativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 12* (2), 1-19. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723437008

Moreno, T. (2009). La enseñanza universitaria: Una tarea compleja. *Revista de Investigación Educativa, XXXVIII 3,* (151)**,** 115-138. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/revista/151/3/1/es/la-ensenanza-universitaria-una-tarea-compleja

Mulder, 2007. Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, *40,* 5-24. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316165

Murillo, O.L., y Páez, P. (2015). Competencias docentes universitarias: una materia pendiente. Memoria Electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE, (1-12). Tema E: Procesos de formación y actores de la educación. Chihuahua, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2252.pdf

Obaya Valdivia, A. (2003). El *construccionismo y sus repercusiones en el aprendizaje asistido por computadora. Revista Contactos 48*, 61-64. Recuperado de https://elteologillo.files.wordpress.com/2014/05/construccionismo.pdf

Ormrod, J. (2008). *Aprendizaje humano.* Madrid: Pearson Prentice Hall.

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* (16),45-64.[ 9 de Noviembre de 2021]. ISSN: 1139-1723. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677004

Pinilla, AE, (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana, 36*(4), 204-218. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163122508008

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoaméricana de Educación Superior, 35 (1), 1-33.* Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/2870

Pozo, J.I. (2014). Psicología del aprendizaje humano. *Adquisición de conocimiento y cambio personal.* Madrid: Morata.

Rincón, C. y Roblero, E. (2011). Incorporación de los sujetos a las políticas institucionales de profesionalización académica. En Pérez, R. y Monfredini, I. (Ed.), *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Norte. Recuperado de http://www.resiedu.org/profesion.pdf

Rivera, J.R. y Rosales, J.A. (2008). Modelo de formación, actualización y desarrollo docente de la UABC. Una perspectiva de desarrollo docente de la UABC, 1er Congreso internacional de formación de profesores de educación superior. Panorámica y perspectivas de la formación del profesorado para la educación superior del siglo XX, UABC, Mexicali, Baja California, México. En Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). Procesos de formación. Volumen I 2002-2011. **México:** Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Rockwell, E. (2000). Etnografía de la investigación educativa. Recuperado de https://cazembes.files.wordpress.com/2016/05/elsie-rockwell-etnografc3ada-y-teorc3ada-de-la-investigacic3b3n-educativa6.pdf

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social.* 16. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/184782310/Elsie-Rockwell-La-Relacion-Entre-Etnografia-y-Teorias-Educativas

Rodríguez, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: Implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*. (1), 71-89. Recuperado de http://www.umng.edu.co/documents/63968/80131/RevNo1vol2.Art5.pdf

Rojas, I. (2010). Formación y Profesionalización de la Docencia en el Nivel Superior en el Contexto de la Posmodernidad. Reflexiones sobre el Caso Mexicano. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 3 (1), 202-217. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art16.html

Segura, M. (2004, Enero-Junio). Hacia un perfil del docente universitario. Revista Ciencias de la Educación. Año 4, 1 (23), 9-28. Recuperado de http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-1.pdf

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases *de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Tardif, M., Lessard, C., y Lahaye, L. (1991). Os profesores face ao saber. Esboco de uma problemática do saber docente. En Teoría educativa. Porto Alegre, No. 4, 215-233. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2075923/mod_resource/content/1/Texto-complementar-Aula-4-TARDIFF-LESSARD-LAHAYE-1991.pdf

Valenzuela, J. R. (2012). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas.

Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2013). Modelo Educativo para la Formación Integral. Yucatán, México: UADY.

UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad.* Declaración de Salamanca, España y Marco de Acción. París: UNESCO, [en línea] recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. Paris: UNESCO. [en línea] recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf

UNESCO (1996). Conferencia Regional de Educación Superior. Habana, Cuba. París: UNESCO. [en línea] recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149330so.pdf

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre La Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. UNESCO Tomo I Informe final. París: UNESCO. [en línea] recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción.* Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la UNESCO. París, 5-9 de octubre de 1998. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista107_S1A4ES.pdf

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO, Paris, Francia, [en línea] recuperado de  http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial De Educación Superior "Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*", UNESCO, Paris, 5-8 de julio. Borrador Final Comunicado (8 de julio de 2009). UNESCO, Paris, Francia, [en línea] recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

UNESCO (2017). *La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo, Sostenible.* París, Francia: UNESCO. París: UNESCO. [en línea] recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf

Vargas, Leyva, M.R. (2008). Educación basada en competencias. *Revista Entre Aulas –Gaceta Pedagógica Mensual Electrónica,* 1-9. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/130551582/EDUCACION-BASADA-EN-COMPETENCIAS-pdf

Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.

Yurén, T. (2004). ¿La autoformación es olvido del otro? Una mirada desde la filosofía. En: Castañeda, A. Navia, C. y Yurén, T. (coord.) *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización.* México: Noriega Editores - UAEM. (pp. 157 - 174).

Yurén, T. (2006). Reseña de Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934 – 1989), de Ileana Rojas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11 (31), 1471-1476. Recuperado de  https://www.redalyc.org/pdf/140/14003118.pdf

Yurén, T. (2007) El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundario. En Yurén, M. T. y Araujo, S. (coords.) *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos* (pp. 169-212). México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos- Correo del Maestro-La Vasija.

Yurén (2008b). Aprender a emprender, y a convivir. Fundamentos teóricos de una experiencia educativa para familias jornaleras migrantes, México: Casa Juan Pablos.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). Ideas Clave 11. Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema. En 11 *Ideas clave: como aprender y enseñar competencias* (4ª Reimp.). Barcelona: Ed. Graó. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/81094577/Idea-7-ensenar-competencias

Zarzar, C. (2003). Formación integral del alumno. ¿Qué es y cómo propiciarla? México: FCE. (pp:122-126).

Zayas, P. (2002). Concepción teórica y metodológica sobre el proceso de selección de personal, (Tesis de Doctorado Facultad de Psicología, Universidad de la Habana). De la base de datos Eumet.Net. Recuperado de http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55712.pdf

# CAPÍTULO 3

# FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A EVASÃO DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Rosiomar Santos Pessoa**
Universidade do Estado do Pará- UEPA
https://orcid.org/0000-0002-1472-5622

**Jacira Medeiros de Camelo**
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SMEF
https://orcid.org/0000-0003-1809-3535

**Maria José Quaresma Portela Corrêa**
Secretaria Municipal de Educação de Nina Rodrigues – SEMD/NR
https://orcid.org/0000-0002-8517-7213

**Sílvia de Fátima Nunes da Silva**
Secretaria Municipal de Educação de Nina Rodrigues–SEMD/NR
https://orcid.org/0000-0002-0885-1139

**RESUMO**: O tema estudado tem como finalidade entender os fatores que provocam a evasão dos alunos do ensino superior de cursos de graduações das universidades públicas e privadas brasileiras em especial da capital paraense na região Norte do Brasil. A evasão escolar no ensino superior brasileiro é razão de estudos mais recentes, uma vez que os estudos sobre insucesso escolar ou evasão eram sempre mais voltados para a educação básica, no entanto, com o aumento de Instituições de Ensino Superior no território brasileiro de forma a criar mais vagas e oportunidades aos alunos que não podem sair de suas residências para dar continuidade aos estudos, porém os números de pessoas que abandonam os cursos de graduações aumentam a cada ano o que vem provocando debates e pesquisas junto aos estudiosos sobre a temática. Este trabalho tem como objetivos: identificar os fatores que contribuem na evasão de alunos de nível superior, e estabelecer as estratégias que são utilizadas para a erradicação da evasão escolar. Na metodologia desta pesquisa utilizou-se o estudo bibliográfico em livros, revistas e sites voltados para a temática além da aplicação de questionários que foram aplicados junto aos alunos evadidos e professores de ensino superior no intuito de evidenciar as razões que provocam o abando precoce dos cursos. Os resultados obtidos constataram que são inúmeras razões que contribuem para as evasões, dentre eles se destacam os fatores econômicos, pessoais, institucionais e sociais causando sérios problemas na educação e na sociedade.
**PALAVRAS-CHAVE**: Evasões, fatores, ensino superior.

## FACTORS THAT CONTRIBUTE TO THE EVASION OF HIGHER EDUCATION TUDENTS

**ABSTRACT:** The theme studied here aims to understand the factors that cause the evasion of higher education students from undergraduate courses at Brazilian public and private universities, especially in the capital of Pará in the North of Brazil. School dropout in Brazilian higher education is the reason for more recent studies, since studies on school failure or dropout were always more focused on basic education, however, with the increase of Higher Education Institutions in the Brazilian territory in

order to create more vacancies and opportunities for students who cannot leave their homes to continue their studies, however the number of people who abandon graduation courses increases every year, which has been causing debates and research among scholars on the subject. This work has as objectives: to identify the factors that contribute to the evasion of students of superior level, and to establish the strategies that are used for the eradication of the evasion of school. In the methodology of this research, the bibliographic study was used in books, magazines and websites focused on the theme, in addition to the application of questionnaires that were applied to dropout students and higher education teachers in order to highlight the reasons that cause the early abandonment of courses. The results obtained showed that there are countless reasons that contribute to dropouts, among which the economic, personal, institutional and social factors stand out causing serious problems in education and in society.
**KEYWORDS**: Evasions, factors, higher education.

Os maiores desafios da Universidade Brasileira deste século, serão os mesmos enfrentados nos últimos anos do século XX, e não se diferenciarão do cenário latino-americano e dos países em desenvolvimento, no entanto, deve se considerar que o processo de mudanças da humanidade, a vivência de uma sociedade globalizada, a utilização das novas tecnologias atuando em tempo real exigem transformações e renovações cada vez mais rápidas, já que aluno universitário deste século é diferente do aluno dos últimos anos do século XX.

O estudo versa sobre os fatores que contribuem para a evasão no ensino superior tem preocupado as instituições de ensino e aos educadores, uma vez que, evasão significa exclusão, falta de desenvolvimento social, financeiro e educacional, portanto, as pesquisas devem buscar as causas e em que podem contribuir na erradicação das evasões do ensino superior.

No Brasil, a evasão escolar é um grande desafio para as escolas, pais e para o sistema educacional. As causas da evasão escolar são variadas: condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou mesmo questões referentes aos encaminhamentos didáticos – pedagógicos e a baixa qualidade do ensino das escolas podem ser apontadas como causas possíveis para a evasão escolar no Brasil (MACHADO, 2009).

A evasão, no contexto acadêmico, pode ser entendida como um fenômeno educacional complexo, presente em todos os níveis das instituições de ensino, e compromete o sistema como um todo. (CORRÊA, 2020).

Este trabalho tem como objetivos: identificar os fatores que contribuem na evasão de alunos de nível superior, e estabelecer as estratégias que são utilizadas para a erradicação da evasão escolar.

## 1 | CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NA AMAZÔNIA

Há muitos estudos sobre evasão no ensino superior na Amazônia, os mesmos têm sido produzidos por pesquisadores da área da psicologia, pedagogia e administração, portanto, estão mais focados em apresentar resultados, sem necessariamente definir o que se deve considerar como evasão desde uma perspectiva sociológica mais ampla.

Os principais referenciais teóricos que aparecem com maior frequência na literatura e nas produções sobre o tema da evasão estão entre autores como Gaioso (2005) *apud* Baggie, Lopes (2011) que caracterizam a evasão como a interrupção no ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino já Baggi, e Lopes (2011), definem a evasão como a saída do aluno da instituição antes da conclusão de seu curso, Fonseca (2015) define a evasão como fuga, desistência, abandono, as definições desse termo variam de acordo com cada autor. Isto é, evasão, abandono, insucesso e fracasso são termos interligados e significam grandes transtornos econômicos, educacionais e sociais que atrapalham o desenvolvimento da região onde as universidades estão inseridas.

De acordo com Lobo (2012)

> [...] A evasão do curso é aquela em que o aluno deixa um curso por qualquer razão: muda de curso, mas permanece na IES; a evasão da IES é quando o aluno muda de instituição, mas permanece no mesmo curso e a evasão do sistema é aquela em que o aluno deixa de estudar e abandona o sistema de ensino, ou seja, não se encontra mais estudando em nenhuma IES, de qualquer tipo dentro do sistema estudado (LOBO, 2012, p.13).

O autor aconselha que para se estudar a evasão do ensino superior é preciso ter clareza para explicar a qual tipo de evasão é motivo de estudo, já que, há diferentes tipos de evasão: a evasão do curso, a evasão da IES e a evasão do sistema, o que na presente pesquisa se refere aos alunos evadidos dos cursos de Matemática e Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

O Ministério da Educação (MEC) considera como aluno evadido:

> [...] todo e qualquer aluno que, não estando mais vinculado ao curso, não o tenha concluído no prazo máximo de integralização curricular, embora possa ter se transferido ou ingressado em outro curso da própria universidade, através de novo vestibular. Igualmente considerou-se evadido o aluno que reingressou no mesmo curso da universidade, por novo vestibular, com o objetivo de "limpar" seu histórico escolar, fato não muito raro em cursos com altas taxas de reprovação e em instituições cujas regras de controle acadêmico o permitem (BRASIL,1996, p. 23).

Portanto, faz-se necessário compreender que evasão é toda e qualquer situação que acarreta na perda do vínculo institucional do estudante com um curso, mesmo que esse aluno possa retornar, ingressando novamente para o mesmo curso e para mesma IES mediante novo vestibular. O termo evasão compreende toda ação que leve o aluno a ter seu vínculo acadêmico finalizado antes da integralização total do curso de graduação

ao qual cursava.

Neste contexto, o presente estudo pretende entender os fatores envolvidos neste processo, a fim de esclarecer os motivos que têm levado tantos educandos a abandonarem seus cursos, portanto, pretende-se entender o que diz respeito à evasão do ensino superior.

O conceito de evasão é complexo, implica uma responsabilidade atribuída somente ao estudante, de modo que se esquece que a evasão é também provocada pelas IES, pelos fatores econômicos, sociais e culturais.

Há autores que pesquisam sobre a temática apresentam os motivos pelo qual o estudante evade, dentre esses autores pode-se citar, ALKIMIM *et, al.* (2013) que ressalta os principais motivos da evasão, os quais pode-se destacar: o descontentamento com a profissão, sucessivas repetências, dificuldades de conciliar trabalho e estudos e curso de segunda opção.

Reis et, al. (2012) afirma que a falta de tempo para o estudo ocorre pela necessidade de trabalhar, outro fator é a desmotivação que acontece em função do emprego de práticas tradicionais, não há identificação com a área que está cursando, dificuldades de aprendizado devido a má qualidade da educação básica, desempenho ruim nas avaliações; Dias *et. al.*(2010) mencionam a falta de orientação profissional e imaturidade, busca pela herança profissional, deficiência da educação básica, repetência.

Na universidade o que está em jogo é o conseguir o diploma, para conquistar um lugar de destaque na sociedade, o ato de desistir pode estar ligado ao fato de que a universidade possuir regras que exclui quem não tem como se submeter a elas, ou seja, pessoas que trabalham muito, residem em outros municípios, falta de condições financeiras, são diversos motivos que levam à evasão, o que nem sempre é responsabilidade do aluno, podem existir diferentes condicionantes de caráter social que podem incidir sobre uma evasão. (BOURDIEU, 1983).

A evasão no ensino superior é um fenômeno tratado pela literatura de forma básica, as pesquisas sobre esse tema se caracterizam por abordarem o tema numa perspectiva quantitativa sem que se contemple as questões de origem sociocultural e socioeconômico do discente que por alguma razão são levados a interromper seus estudos.

> Pois, analisando como estudantes trabalhadores conciliam trabalho e estudo, constatamos que são muitas as dificuldades que os mesmos enfrentam. Além do grande desafio que é estudar e ao mesmo tempo trabalhar, esses estudantes recorrem aos finais de semana, e muitas vezes às horas da madrugada para se adaptar à vida acadêmica, e não se prejudicarem ao longo dessa dupla jornada. (Abrantes, 2012, p.10).

Nesse contexto de abandono dos alunos dos cursos superiores os pesquisadores devem levar em consideração o perfil desses alunos, suas condições socioeconômicas e culturais, além de se observar também o papel que as IES desempenham nesse aspecto, já que, a maioria com suas práticas pedagógicas tradicionais não motivam os alunos a

permanecerem nos cursos até concluírem e conseguir o tão desejado reconhecimento de seus esforços.

A região Norte, na qual está localizada a instituição pesquisada, foi uma das beneficiadas pelas políticas de incentivo a educação superior, que de acordo com MEC: Entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país. Tais resultados são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo federal. (BRASIL,2014, p. 20).

## 1.1 Prejuízos da evasão para as Instituições de Ensino Superior

A evasão escolar no ensino superior é um fenômeno complexo e, portanto, não pode ser analisado fora de um contexto histórico, pois é reflexo da realidade de níveis anteriores de ensino, influenciando de diversas maneiras para o abandono de um curso superior. Além dessa realidade da educação de nível básico, que muitas vezes é deficitária, há outros fatores igualmente importantes que provocam o abandono dos estudantes de nível superior.

É um problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas. SILVA FILHO (2007) revela que, no período compreendido entre 2000 e 2005, no conjunto formado por todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, a evasão média foi de 22% e atingiu 12% nas universidades públicas e 26% nas instituições particulares.

Essa pesquisa revelou que que são poucas instituições que possuem um programa institucional regular de combate à evasão, com ações como: planejamento de ações, acompanhamento dos resultados, relatos e coleta de experiências de êxito, são ações como essas que demonstram a dimensão dos problemas vivenciados pelas IES.

Para comprovar a gravidade do ato de evasão no ensino superior brasileiro, (SILVA FILHO E HIPÓLITO, 2009) afirmam que somente 8% da população adulta tem formação superior, enquanto outros países apresentam um percentual maior: Coreia, 32%; Espanha, 28%; Rússia, 55% e Chile, 13%, na década de 1990, sabe-se que neste século XXI houveram muitas mudanças, muitas IES foram implantas nas regiões Norte e Nordeste brasileiras, no entanto, o fantasma da evasão continua assombrando as IES, tanto as públicas quanto as privadas.

A evasão é vista como a perda de alunos e gera consequências acadêmicas, sociais e econômicas, comprometendo o desenvolvimento pessoal do indivíduo e, de maneira mais abrangente, o desenvolvimento da sociedade como um todo, além de impactar na

sobrevivência das próprias instituições de ensino.

Diante do número elevado de abandono escolar, (RUMBERGER, 2011) afirma que é fundamental conhecer a causa do abandono para intervir nesse processo. Isso é muito difícil de fazer porque o abandono escolar precoce recebe influências vários de fatores que vem do aluno em si, onde contam seus valores, conhecimentos, comportamentos, atitudes de sua família, de sua escola e de sua comunidade mais ampla.

Mendonça (2006) afirma que o significado de insucesso escolar se refere a um baixo rendimento acadêmico ou ao abandono prematuro dos estudos, pode-se encontrar situações de insucesso escolar: alunos que não se adaptam às normas escolares; não conseguem manter seu comportamento dentro dos limites estabelecidos, são trabalhadores com tempo para estudar. Abandonar um curso superior significa não valorizar os recursos econômicos que são investidos, tanto por parte do governo como pela iniciativa privada.

## 2 I METODOLOGIA

O percurso metodológico realizado no decorrer dessa pesquisa, tem como ponto de partida a escolha da problemática: “fatores que contribuem para a evasão dos alunos do ensino superior”, numa perspectiva teórica determinada pelo estudo interpretativo (DIAS E SILVA, 2010) e com o desejo de alcançar o objetivo dessa pesquisa que consiste em identificar as razões que levam os alunos do ensino superior a abandonar seus cursos, portanto, na concretização desse estudo foram aplicados questionários a alunos evadidos de alguns cursos de nível superior de universidades públicas e privadas de Belém, capital do Estado do Pará.

Esta investigação é de caráter qualitativo, e se caracteriza como uma investigação descritiva e interpretativa que tem como foco de estudo a análise dos fatores que provocam a evasão no ensino superior. Para seu desenvolvimento, adotaram-se os seguintes procedimentos, a pesquisa bibliográfica e de campo. Esta última envolveu discentes que abandonaram seus cursos de graduação em universidades públicas e privadas.

Para se compreender a problemática, optou-se pela abordagem qualitativa. Dias & Silva, (2010, p. 47), afirmam que “os métodos de pesquisas qualitativas são projetados para ajudar os pesquisadores a compreender as pessoas e os contextos sociais e culturais em que eles vivem”.

Quanto à razão dessa pesquisa que foi uma inquietação da autora por sua tese de doutorado está voltada para essa problemática. O método utilizado nesta pesquisa foi o estudo de caso no qual trataram-se os dados coletados através de análises interpretativas que permitiram uma aproximação, o mais fiel possível. Para Lakatos e Marconi (2003), além de indicar o caminho, o método constitui um auxílio para detetar erros e chegar às informações apropriadas e verdadeiras.

## 3 I RESULTADOS

Os alunos investigados abandonaram cursos de nível superior de universidades públicas e privadas. Os entrevistados responderam a um questionário com a seguinte questão:

Que fatores contribuíram para que você abandonasse o seu curso antes de concluir?

As respostas obtidas sobre essa questão foram as seguintes:

| Aluno 1 | Aluno 4 | Aluno 5 | Aluno 7 |
|---|---|---|---|
| Trabalhar e estudar é difícil, tive de escolher entre o trabalho e o estudo, não poderia ficar com os dois. Sinto-me triste por ter abandonado um curso numa universidade pública, minhas chances de conseguir um bom trabalho serão quase nulas já que não me qualifiquei. | Abandonei meu curso por fraqueza, era muito caro, até que a família me ajudava a pagar, mas não me senti motivado, não gostava do curso e nem da universidade, mesmo sabendo de sua importância resolvi abandonar. | Falta de tempo, nunca recebi apoio da minha família, tive de fazer uma escolha entre família e trabalho ou a universidade. Escolhi a família e ganhar dinheiro para sustentá-la. | Estudei primeiro numa universidade pública e presencial, não houve modo de conciliar o trabalho com o estudo, abandonei a presencial e fui para a educação a distância, porém não pude pagar as mensalidades. |

Tabela 1 – Fatores de abandono

Fonte: Autora, 2020.

Na tabela acima e diante das respostas dos entrevistados percebe-se que eles reconhecem a importância da educação, e explicam as razões que provocaram sua desistência. Ferrão (2000) ajuda na reflexão a respeito da concepção de evasão/abandono, cita uma série de fatores que para ele influenciam o abandono do sistema de ensino. Tais elementos são: fatores individuais (do aluno), os aspectos socio culturais, aspectos econômicos, instabilidade do agregado familiar, mercado de trabalho, ambiente social, fatores geográficos e por fim, e a própria a escola.

A próxima questão a ser respondida pelos alunos foi a seguinte:

Na sua opinião quais medidas podem contribuir na erradicação das evasões no ensino superior?

| Aluno 2 | Aluno 3 | Aluno 6 |
|---|---|---|
| As principais medidas na erradicação da evasão são: criar oportunidades de um trabalho de meio período para que possamos nos sustentar, promover um ensino de nível superior gratuito e de qualidade, professores que possam nos estimular a prosseguir os estudos mesmo diante das dificuldades. | Há muitas medidas a serem criadas, no entanto não há vontade política, e nem acredito que um dia isso ocorrerá, porém, podemos citar: criação de bolsas de estudos que poderão dar oportunidades do estudante se sustentar e estudar, termos alternativas de estudar através das tecnologias digitais, já que estas facilitarão o nosso estudo, pois não teremos de sair de nossas casas, no entanto, as universidades de educação a distância não tem vagas para quem deseja estudar. | Sabemos que são muitos fatores que contribuem para a evasão escolar, no meu caso foi o econômico, preciso ter dinheiro para me alimentar, me locomover, perdi o emprego, no momento fui despejado do meu quartinho, como poderei estudar nestas condições? Para dar continuidade ao meu curso tenho que ter renda, para isso o governo federal deve selecionar as pessoas que desejam estudar, e pagar uma bolsa, só abandonei o curso por não poder me sustentar. |

Tabela 2 - Medidas de combate às evasões

Fonte: Autora, 2020.

Nesta segunda tabela percebe-se que os alunos não acreditam muito em medidas de erradicação às evasões. Entretanto, os mesmos indicam algumas medidas que podem contribuir para ajudar esses alunos a permanecerem em seus cursos. A aluno 3 destaca como medida de combate a evasão o ensino mediado pelas tecnologias, no entanto alega que não tem vagas suficientes para quem deseja estudar.

O conhecimento é entendido como a capacidade que o aluno tem, diante da informação, de desenvolver a competência reflexiva, relacionando seus múltiplos aspectos em determinado tempo e espaço, com a possibilidade de estabelecer conexões com outros conhecimentos e de utilizá-lo na sua vida quotidiana (PELIZZARI, ET AL, 2002). Neste contexto, de acordo com o pensamento do autor e do aluno a aquisição de conhecimentos é necessário para o desenvolvimento da sociedade e para que esse conhecimento seja democratizado é necessária vontade política.

## 4 | DISCUSSÕES

Os resultados obtidos nas questões investigadas demonstram a falta de perspectivas para alunos de classes populares estudarem, isto significa que o fator preponderante nas evasões de alunos de cursos superiores, nas respostas obtidas os entrevistados desabafam suas frustrações, a afirmação do Aluno 1 constata-se pela sua resposta *"Trabalhar e estudar é difícil, tive de escolher entre o trabalho e o estudo, não poderia ficar com os dois. Sinto-me triste por ter abandonado um curso numa universidade pública, minhas chances de conseguir um bom trabalho serão quase nulas já que não me qualifiquei",* que o aluno teve de optar pela sobrevivência, mesmo constatando que suas chances de conseguir um bom trabalho serão praticamente nulas.

É num contexto de desigualdade ao acesso à educação que nascem muitos dos estudos sobre o processo de acesso e permanência na escola (DUARTE, 2000) e se começa a falar em insucesso/fracasso escolar. A escola é um dos responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos, pois os jovens perdem muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos, quando enfrentam problemas económicos, familiares, educacionais e sociais. A evasão e o abandono representam um processo muito complexo, dinâmico e cumulativo de saída do estudante do espaço da vida escolar.

A falta de apoio familiar é outro aspecto que contribui fortemente para que o aluno abane a escola, o aluno 5 afirma*: "Falta de tempo, nunca recebi apoio da minha família, tive de fazer uma escolha entre família e trabalho ou a universidade. Escolhi a família e ganhar dinheiro para sustentá-la".* É relevante que se entenda as causas da evasão e dos princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para superação desse problema que atualmente é um problema discutido por todos. É importante que haja a compreensão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanecentes, dos desistentes e egressos desse público. (CORRÊA, 2020).

Em relação a segunda questão discutida pelos entrevistados pode-se destacar que*: "Há muitas medidas a serem criadas, no entanto não há vontade política, e nem acredito que um dia isso ocorrerá, porém, podemos citar: criação de bolsas de estudos que poderão dar oportunidades do estudante se sustentar e estudar, termos alternativas de estudar através das tecnologias digitais, já que estas facilitarão o nosso estudo, pois não teremos de sair de nossas casas, no entanto, as universidades de educação a distância não tem vagas para quem deseja estudar".* (Aluno 3).

Constata-se que o aluno não acredita que haverão mudanças, entretanto, suas alternativas são viáveis, podem se transformar em realidade, uma vez que esta pandemia da COVID–19 demonstrou que a educação mediada por tecnologias pode ajudar a todos os níveis de educação.

Os dados obtidos permitiram entender que muitas evasões ocorrem por razões que independem dos alunos, que existem fatores que influenciam nas decisões desses alunos em abandonar um curso, apesar de reconhecerem a importância da educação.

Dentre esses fatores citados predominaram as razões econômicas, pessoais, institucionais e familiares. O insucesso escolar representa um desafio para a escola e para a sociedade, portanto, cabe ao poder público e à sociedade encontrar estratégias para a erradicação das evasões escolares de quaisquer níveis de educação.

## REFERÊNCIAS

Corrêa, M. J. Q. P. e Loureiro, A. P. F. (2020) *Evasão escolar na educação a distância: Causas e consequências.* 1ª Ed. Appris, Curitiba-PR.

Dias D. S. e Silva M. F. (2010). *Como escrever uma monografia: Manual de elaboração com exemplos e exercícios.* Ed. Atlas, São Paulo – SP.

Ferrão, J. [et al]. (2000). Saída Prematura do Sistema Educativo*:* Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação. *Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.*

Machado, M. R**.** (2009**).** *A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes* (MG, 2002 a 2006). 131 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNB, Brasília, DF.

Marconi, M. A., & Lacatos, E. M**.** (2011). *Fundamentos de Metodologia Científica.* São Paulo: Atlas.

Mendonça, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar: a escolaridade obrigatória no Arquipélago da madeira em finais do séc. XX (1994-2000).* Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It.* Cambridge: Harvard University Press.

Silva, M. (2003). *Sala de Aula Interativa***:** A Educação Presencial e a Distância em Sintonia com a Era Digital e com a Cidadania1. Disponível em: http://www.senac.br/informativo/BTS/263/boltec263c.htm (pesquisa realizada em março/2003). Acesso em: 06 de outubro de 2020.

# CAPÍTULO 4

# HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Rui Guilherme Mangas de Souza**
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC – Linha de Pesquisa: Educação e Cultura; Professor de Filosofia do IFPA-Campus Tucuruí

Anais do VI Seminário Nacional Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura

**RESUMO**: O presente artigo tem por objetivo focalizar a linguagem sob o aspecto da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), sua crítica à Filosofia Moderna no que se refere à objetividade do pensamento e o efeito disto na linguagem e na educação. Ao desconsiderar o mundo com suas peculiaridades históricas e sociais, privilegiou uma linha metodológica não adequada ao ser humano. Sob esse fio condutor, pretende-se analisar algumas implicações e consequências da instrumentação da linguagem na educação, seu empobrecimento no que diz respeito ao estreitamento de sentidos possíveis, por entender que a linguagem está ligada à compreensão da existência, que por sua vez está ligada ao modo de ser no mundo e, portanto, ao pensamento. Ainda sob essa perspectiva, pretende analisar a influência do privilégio que a tradição dá à metodologia e a técnca, como método peculiar das ciências da natureza, positivamente aplicada às ciências humanas, e suas consequências nas dimensões formativas do educando. Abordará as conclusões da referida hermenêutica sobre os aspectos éticos que uma possível educação voltada para a valorização do diálogo e da instersubjetividade do aprendizado teria sobre a valorização da alteridade e de como isto se refletiria na formação de consciências menos ideologicamente dogmáticas. Ou seja, as implicações do fomento tecnológico que desvaloriza o diálogo entre professores e educandos estaria na contramão da liberdade crítica e criativa.

**PALAVRAS-CHAVE**: Educação; Filosofia; Linguagem.

**ABSTRACT**: This article aims to focus on language under the philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer (1900-2002), his critique of Modern Philosophy regarding the objectivity of thought and its effect on language and education. By disregarding the world with its historical and social peculiarities, it favored a methodological line that was not suitable for human beings. Under this guiding line, we intend to analyze some implications and consequences of the instrumentation of language in education, its impoverishment with regard to the narrowing of possible meanings, as we understand that language is linked to the understanding of existence, which in turn is linked to the way of being in the world and, therefore, to the way of thinking. Still under this perspective, it intends to analyze the influence of the privilege that tradition gives to methodology and technique, as a method peculiar to the natural sciences, positively applied to the human sciences, and its consequences in the formative dimensions

of the student. It will address the conclusions of the aforementioned hermeneutics on the ethical aspects that a possible education aimed at valuing dialogue and intersubjectivity of learning would have on the valuation of otherness and how this would be reflected in the formation of less ideologically dogmatic consciences. In other words, the thesis defended in this article, anchored in Gadamer's philosophical hermeneutics, argues that language, when instrumentalized, implies a reduction in significant horizons and discourages critical, self-critical and creative thinking.
**KEYWORDS**: Education. Philosophy. Language.

## INTRODUÇÃO

A hermenêutica filosófica, tal qual foi desenvolvida por Hans-Georg Gadamer tem como eixo principal o desenvolvimento do conceito de compreensão. Na procura de uma metodologia para as ciências humanas que não se espelhasse nos conceitos ligados às ciências da natureza, Gadamer segue o historicismo desenvolvido por Dilthey (1833-1911) para concluir que a metodologia empregada nestas ciências não é adequada para as ciências do espírito (Humanas), por possuírem um caráter extra histórico. Como observa Nadja Hermann ( (2002), 16):

Esse modo de abordar o conhecimento é próprio do positivismo, para o qual algo é objetivo se existir independentemente do sujeito e se for possível tornar a realidade um objeto. A hermenêutica se opõe ao "mito do objetivismo", ou seja à crença em uma verdade objetiva que corresponde a uma realidade também objetiva (...) e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado. Desse modo, a hermenêutica quer fazer valer o fenômeno da compreensão diante da "pretensão de universalidade da metodologia científica".

Assim, a hermenêutica desenvolvida por Gadamer privilegiará não mais uma interpretação aos moldes de uma análise formal e técnica, tal qual a tradição fizera até então, mas ensaiar uma abordagem que vê a compreensão de forma ontológica, que não menospreza a vida como ela se apresenta em sua facticidade, tal qual Heidegger havia pensado. Para a nova hermenêutica, a linguagem terá um caráter de universalidade que pressupõe o pensamento para além da objetividade desenvolvida pela modernidade. Em "Verdade e Método", tomos I e II, o filósofo desenvolve um projeto de verdade que privilegiará a contingência e a finitude do ser, para afirmar que a relação com o mundo e seus aspectos, desencadeia uma linguística que pressupõe uma pré-compreensão que não é subjetiva, mas que é anterior ao próprio pensamento; uma pré-compreensão da qual não podemos abstrair para analisar, uma vez que o próprio sujeito já se encontra inserido nela historicamente. Esta pré-compreensão é o horizonte que nos situa nos preconceitos, tendências e inclinações que representam o círculo hermenêutico da nossa finitude existencial.

Para isso, Gadamer fará um retorno aos gregos e uma reflexão sobre o papel da

arte como interpretação, para privilegiar o que denominou "jogo", que a linguagem toma um aspecto mais humano quando se propõe a considerar a "verdade da arte" em sua multiplicidade e variedade infinita de sentidos e respostas. A hermenêutica filosófica também se apropriará da filosofia prática de Aristóteles para concluir que a linguagem, tal qual se apresenta em nossos dias, está emprobecida pelo tecnicismo e a racionalidade subjetiva que proporcionaram um empobrecimento e uma instrumentalização da linguagem. Para superar ou minimizar esses efeitos, Gadamer propõe a valorização do diálogo. Segundo o filósofo, a essência da linguagem é o diálogo e vivemos em um ambiente em que a instrumentalização da linguagem tem emudecido o ser humano. "Reduzida a objeto ou instrumento, a língua torna-se o invólucruo esvaziado de suas reflexões multidimensionais, fazendo-se o meio instrumental afirmativo do não-diálogo, da recusa de alternativas." (FLICKINGER, 2014, 67). Na relação dialógica com o outro, na fusão de horizontes de compreensão, seriam possíveis o reconhecimento e o reflexo do outro em nós mesmos. Essa abertura para o outro, significaria a abertura para a diversidade interpretativa, uma nova forma de compreensão que se desloca da verdade pronta e definitiva do eu, da racionalidade técnica, para uma compreensão ensaística, não determinável, mais humana.

No que se refere à vinculação da hermenêutica filosófica com a educação, a pesquisa analisará o conceito de formação na atualidade e as demandas que se fazem presentes na construção dos currículos. Em seu livro "Acaminho de uma pedagogia hermenêutica", Flickinger (1945), seguindo as pistas de Gadamer, aponta que as solicitações que remetem à concepção de uma formação integral, voltada para a autonomia do indivíduo, estão cada vez mais perdendo espaço para um tipo de formação voltada para as diretrizes da racionalidade econômica, ou seja, para um modelo social não orientado para as necessidades e liberdades do homem, mas para as exigências do mercado e do capital, num contínuo processo de "coisificação" e submissão do homem à lógica intrínseca do capitalismo globalizado. Nessa lógica, o sistema de formação aplica à educação a racionalidade instrumental da tradição Iluminista como fio orientador da sociabilidade. Neste sentido, os caminhos da qualificação desconsideram a vida e os sistemas não formais de existência e privilegiam a formação unicamente direcionada para a técnica voltada para a linguagem instrumental.

## A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Tradicionalmente, antes do século XIX, a hermenêutica era vista como uma técnica ou arte de interpretação de textos religiosos, jurídicos ou filosóficos. No século XIX dois pensadores, Friedrich Schleiermacher (1768-1834) e Wilhelm Dilthey (1833-1911), ensaiaram um projeto no sentido de desenvolver uma metodologia específica para as ciências humanas, diferente da tradição pós-cartesiana, específica das áreas de exatas e naturais. Na visão de Dilthey, as ciências humanas careciam de uma metodologia própria.

O surgimento da hermenêutica moderna, como concorrente ante o pós-

> cartesianismo, tem como motivo principal a demanda por uma identidade metodológica própria das ciências humanas e sociais (FLICKINGER, 2010, 34)

Dilthey defendia uma interpretação das ciências humanas daquilo que lhe é próprio: o tempo histórico e a expressão da vida. Porém, por mais que divergisse do modelo objetivista, esses autores ainda estavam à procura de um método e isto ainda os aproximava do modelo por eles criticado.

A hermenêutica contemporânea tomaria outro rumo com o filósofo Martin Heidegeer (1889-1976), que inclui o ser humano numa temporalidade ontológica, na qual o ente humano está envolvido irremediavelmente em uma compreensão estruturada previamente. Assim,

> o homem perde sua exclusividade de sujeito e soberano perante o mundo e à natureza, vendo-se levado a reconhecer a intransponibilidade de um horizonte que lhe precede e o envolve" (Flickinguer – A caminho... pg 38). Gadamer, discípulo de Heidegeer, seguirá essa pista para desenvolver sua hermenêutica. Desta forma, "nem a história nem a linguagem podem ser manipuladas, pois, desde sempre, subjazem à nossa existência" (FLICKINGER, 2010, 38).

Trata-se de uma reviravolta, e a hermenêutica filosófica de Gadamer tomará um sentido existencial, pois

> não é um método no sentido metafísico do termo, mas é mesmo assim um caminho ou atitude investigativa. Talvez seja um caminho de investigação contra o método em sentido tradicional. Não estabelece antes da investigação qual o caminho certo, quais os instrumentos certos ou verdadeiros; não decide antes sobre os limites do objeto. Talvez não seja um caminho (tal como o método), mas um caminhar (num sentido mais existencial da palara). É uma atitude em relação ao objeto que evita determinações prévias, que é antes a liberação do acesso ao objeto. (SEIBT PG 52)

Se inicialmente a hermenêutica propunha-se a interpretar textos metodologicamente,com Gadamer ela tomará a forma de uma crítica epistemológica ao modelo objetivista tradicional. Aimparcialidade e a fundamentação objetiva que se dá através de um sujeito transcendental, que desconsidera o mundo e o tempo histórico, perde a sua aura de conhecimento inquestionável. Por isso a hermenêutica filosófica terá pretensões universais, uma vez que desloca a compreensão para o contexto da existência humana. Como ressalta Flickinger:

> A separação do sujeito conhecedor em relação ao objeto da investigação, marca registrada do procedimento das ciências naturais, não é adequada à situação das ciências humanas e sociais, pois estas últimas tratam de problemas dos quais o cientista, ele mesmo, faz parte e não consegue distanciar-se. Mesmo sem querer, a pessoa do cientista encontra-se necessariamente envolvida na área de sua investigação (FLICKINGER, 2014, 20).

## COMPREENSÃO E LINGUAGEM

A compreensão e a linguagem são conceitos que tomam uma dimensão existencial em Gadamer. De Heidegeer, ele absolveu a noção de círculo hermenêutico, que representa nossa condição humana de estar no mundo, condição intransponível para o pensamento. Em nossas vivências carregamos um manancial de significados, tendências, inclinações e preconceitos que formam nossa consciência e nosso modo de ser. Sem essa pré-compreensão, não haveria como dar sentido ao pensamento. “Estamos abertos mediante a compreensão que já temos, vemos a partir do que conhecemos (... ) e não temos como eliminar essa compreensão prévia sem que percamos a possibilidade mesma de conhecer” (SEIBT, 2015, 42).

Se nem a história, nem a linguagem podem ser manipulados artificialmente, através de interpretações técnicas e abstratas, “também se coloca o problema de como escapar ao círculo fechado das própria opiniões prévias”(GADAMER, 2018, 357). Heidegeer já indicara a postura necessária para que as interpretações se tornem filosóficas: o confronto e o embate compreensivos, e Gadamer, seguindo essa trilha, propõe libertar a linguagem de suas condicionantes limitadoras. A fim de resguardar algo de humano no pensar, a hermenêutica filosófica sugere uma linguagem menos formal, desobstruida da lógica que objetifica; “uma linguagem que não produza conceitos, mas existenciais” (SEIBT, 2015, 46). Assim, com a primazia existencial da linguagem, a hermenêutica filosófica deixa de ser uma questão de método, para se tornar um procedimento de investigação crítico que não descarta a história e as questões sociais. Nas palavras de Gadamer:

> “compreender e interpretar textosnão é um expediente reservado apenas à ciência, mas pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo. Na sua origem, o fenômeno hermenêutico não é de forma alguma um problema de método. Não se interessa por um método de compreensão (... ) tampouco se interessa primeiramente em construir um conhecimento seguro, que satisfaça aos ideais metodológicos da ciência, embora também aqui se trate de conhecimento e de verdade” (GADAMER, 2018, 29).

## A ARTE NA LINGUAGEM E O “JOGO” NO DIÁLOGO

Como vimos, somos condicionados pela tradição através da pré-estrutura hermenêutica. Mas isto não significa que estamos no mundo passivamente, ou que só possamos nos submeter às crenças e preconceitos já estabelecidos de forma acrítica. Num esforço de tentar desviar do condicionamento estabelecido da relação sujeito-objeto, Gadamer buscará inspiração na arte. Na arte, a formação de sentidos pela linguagem é livre, e tudo funciona como um jogo em que não há uma rigidez na busca pela verdade. Na verdade, sequer há uma preocupação direta com isto. “Por conseguinte, tendo sua significação em modo de ser mais primordial, nunca é compreendida de forma definitiva”

(KAHLMEYER, 2018, 72). E tendo a arte como guia, a hermenêutica associará a arte a noção de "jogo", onde o "jogar não é um comportamento operante em relação a um objeto" (KAHLMEYER, 2018, 73) ,mas um "deixar ser". "O jogo nos abre a uma experiência de verdade diversa daquela obtida por meio da racionalidade apodítica das ciências" (KAHLMEYER, 2018, 75).

Associada à ideia de jogo, onde "fica claro que representa uma ordem na qual o vaivém do jogo se produz como que por si mesmo" (GADAMER, 2018, 158), e como a linguagem tem um papel preponderante na hermenêutica, Gadamer elegerá o diálogo como o lugar onde, da participação dos envolvidos possamos expor nossas próprias posições sobre conceitos e préconceitos, e ao mesmo tempo escutar alternativas questionadoras às nossas convicções. Assim, "o diálogo é uma condição própria da hermenêutica, especialmente porque não existe mais a absolutização da subjetividade moderna, no sentido de domínio do sujeito" (HERMANN, 2002, 90). Assim, "o que perfaz um verdadeiro diálogo, não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo" (GADAMER, 2002, 247).

Se o diálogo autêntico não se baseia na autoridade ou na imposição de uma verdade subjetiva, o "jogo nos coloca numa situação ontológica diversa da subjetiva, ou seja, a figura subjetiva do jogador se inibe, na medida em que ele se deixa levar pela dinâmica autônoma do jogo" (KAHLMEYER, 2018, 73). Porém presenciamos em nossos dias os efeitos da racionalidade técnica na linguagem, que se traduzem numa incapacidade para o diálogo. "A incapacidade para o diálogo vai se aprofundando na estrutura monológica de nossa civilização científica, que não nos permite mais prestar atenção ao sentido das palavras" (HERMANN, 2002, 93).

## HERMENÊUTICA E PEDAGOGIA

Os reflexos dessa falta de diálogo verdadeiro refletem-se na educação. A hegemonia do discurso unívoco da verdade das ciências da natureza é quase unânime e se reflete na sala de aula. Na situação do professor, há uma situação particular, como enfatiza Gadamer: "Quem ensina pensa ser necessário falar, por ter licença; e quanto mais consistente e conclusiva se apresenta sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos" (GADAMER, 2002, 248), referindo-se à postura do professor. E Flickinger reforça essa isso, pois o mestre

> trata os alunos como se fossem súditos. Essa postura é infelizmente compreensível, pois dominar o processo de aprendizagem é alcançar uma posição de vantagem muito satisfatória, com a qual o professor pode esquivar-se enquanto aquele que "sabe" às perguntas e dúvidas dos alunos. É muito mais fácil dominar dirigindo o processo , do que ser obrigado a reagir às contestações e intervenções imprevisíveis. Pois aí será sempre a soberania do educador que estará em jogo. (FLICKINGER, 2014, 91)

O que se evidencia em nossos dias é a preponderância de uma filosofia pedagógica que legitima o discurso tecnicista e profissionalizante na formação de pessoas. “Encontramos aí ideias prefiguradas, deduzidas às vezes da expectativa do mercado do trabalho, que servem para legitimar uma determinada concepção, um determinado perfil profissional“ (FLICKINGER,2010, 134). Essas determinações metodológicas foram assimiladas a partir relação sujeito-objeto que desconsidera a formação integral, em nome de uma qualificação cada vez mais especializadora que despreza o que não atende aos interesses da sobrevivência imediata. Como ressalta Nadja Herman (HERMANN, 2002, 84):

> Se o processo educativo se torna objeto desse modo de fazer ciência, deixa de considerar a pluralidade de concepções pedagógicas que expressam diferentes modos de socialização e de orientações valorativas em favor da crença de que só temos um caminho a seguir. Esse é um dos principais equivocos na condução do processo pedagógico, que a abordagem hermenêutica expõe como um limite científico-metodológico, para buscar na linguagem um horizonte intransponível de interpretação das relações educativas. Horizonte esse que, por princípio, não é objetivável e que se constitui num espaço interpretativo que não tem limites.

## ÉTICA DIALÓGICA

O que presenciamos em nosso tempo, como herdeiros de uma tradição histórica que privilegiou a objetividade e a lógica argumentativa, é uma pedagogia que se restringe, na maioria das vezes, a uma transmissão de conteúdos que limita a formação humana à preparação para o mercado de trabalho. Tal realidade instrumentaliza o aluno e o torna objeto deste processo educacional. Isto proporciona o alheamento do aluno em relação aos conteúdos, fomentando o desinteresse e a apatia perante um mundo que não representam significados para a vida.

A hermenêutica filosófica quando valoriza o diálogo, pretende proporcionar uma abertura do ser humano ao outro, num processo que não descarte o meio social e as questões morais e éticas nela inseridas. O respeito pelo outro em suas diferenças sociais, econômicas e políticas requerem uma postura ética reflete um projeto pedagógico que transferiu suas bases de critérios meramente epistemológicos para fundamentos ontológicos que emancipem e provoquem a liberdade e a sensibilidade através do diálogo.

A compreensão hermenêutica filosófica aponta para uma práxis educativa que vê na alteridade uma possibilidade de expansão de horizonte. Preso na subjetividade fundante, as possibilidades de interpretação se restringem à circularidade. A abertura pressupõe uma nova consciência, uma prática na qual a verdade não se encontre desde sempre estagnada numa verdade apenas tecnicista, mas que possa ser repensada a partir da fusão de horizontes que o verdadeiro diálogo proporciona.

A história já demonstrou que os saberes possuem uma dinâmica que não permite

que a sujeição à autoridade determine como o pensamento "correto" deve proceder metodologicamente. Uma ética amarrada a leis abstratas de procedimento, tal qual Kant (1724-1804) desenvolveu também não parece ser o caminho. O que parece se aproximar de uma práxis hermenêutica é a formação de consciências que não se prendam ao subjetivo, mas tenham o pressuposto de que a intersubjetividade precisa servir de orientação. Como ressalta Nadja Herman (HERMANN, 2002, 102):

> a possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação como processo formativo, vincule o "eu" e o mundo, de forma a dar sentido àquilo que não vem só de nós mesmos, reconhecer a verdadeira grandeza das produções culturais que abrem o mundo e com isso enriquecer nossa própria interioridade. A formação é assim uma abertura para o reconhecimento da alteridade, fazendo com que sejamos capazes de dar sentido àquilo que vem de fora de nós, o que significa compreender o outro e o saber cultural.

A linguagem que brotará de uma postura moral que se nutre do estranho enriquecerá os sentidos compreensivos. Uma ética com inspiração na arte "como forma de conciliação entre a experiência singular do indivíduo e o todo que se apresenta como um bem" (HERMANN, 2002, 99). O bem aqui referido tem a ver com a riqueza das culturas. O ser humano como projeto existencial que se projeta para o futuro sem menosprezar essa riqueza, há de reconhecer no outro um grande desafio de autoformação.

## CONCLUSÃO

Gadamer não apoia seus pressupostos educacionais em fundamentações transcendentais, mas na própria existência histórica e social. Sua hermenêutica será, na verdade, uma crítica ao paradigma iluminista e suas consequências negativas para a educação. Ele amplia o sentido da educação para além da prevalência de normas racionais. A racionalidade técnico-científica representaria uma redução, uma diminuição de possibilidades de experiências, aoinstrumentalizar a linguagem. Para Gadamer, a linguagem não está subordinada ao pensamento, e é nela que se dá a experiência existencial. Portanto, desde os gregos, tratamos a linguagem como algo ligado à técnicas e métodos, o homem tem reduzido o seu campo de experiências significantes. O avanço da tecnologia de informação estaria reforçando o desvirtuamento do papel da língua como espaço de construção e reflexão de sentidos.

Para superar esse estado em que a humanidade se encontra, de desumanização pela linguagem, Gadamer propõe uma valorização do diálogo. Segundo o filósofo, a essência da linguagem é o diálogo, e vivemos atualmente em um ambiente em que ele não existe, uma vez que nos encontramos submersos no paradigma da racionalidade subjetiva, na qual especulativamente o sujeito se retira da linguagem para então se voltar sobre ela, usando-a como um instrumento ou uma técnica.

Ao valorizar um retorno ao diálogo, Gadamer supõe ter produzido uma reviravolta

na forma como a compreensão das coisas se processam, e, nesse sentido ouvir o outro no diálogo representaria uma elevação do homem à sua humanização, um retorno ao lugar onde os horizontes interpretativos podem se fundir, abrindo possiblidades de revisão de preceitos, verdades e convicções.

Dessa forma, a ética que desponta com a hermenêutica filosófica de Gadamer, refere-se a uma pré-disposição para o diálogo, que possibilita a verdade que surge da vivência intersubjetiva, onde, com o respeito mútuo (no diálogo) seriam sujeitos de sua própria formação, numa reflexão mais autêntica, e não como meros receptores de conhecimento.

Na relação dialógica com o outro, na fusão de horizontes divergentes, seria possível o reconhecimento e o reflexo do outro em nós mesmos. Mas isso requer o reconhecimento do interlocutor não como alguém a ser combatido sistematicamente, mas como aquele que significa a abertura para a diversidade interpretativa, que não significa uma verdade pronta e definitiva forjada no eu da razão transcendental.

Essa nova forma de encarar a linguagem e a compreensão, possibilitaria uma postura humanística de educação, na qual o sujeito não é mais um mero objeto a ser investigado. A educação com Gadamer é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra e da reflexão conjunta, representa um novo caminho acerca da relação entre saber e agir; e não mais o ambiente de transmissão hierárquica entre professor e aluno, onde os conteúdos são transmitidos como verdades inquestionáveis.

Flickinger, seguindo as pistas de Gadamer, aponta que as solicitações que remetem à concepção de uma formação integral, voltada para a autonomia do indivíduo, estão cada vez mais perdendo espaço para um tipo de formação voltada para as diretrizes da racionalidade econômica, ou seja, para um modelo social não orientado para as necessidades e liberdades do homem, mas para as exigências do mercado e do capital, num contínuo processo de "coisificação" e submissão do homem à lógica intrínseca do capitalismo globalizado. Nessa lógica, o sistema de formação aplica à educação a racionalidade instrumental da tradição Iluminista como fio orientador da sociabilidade. Neste sentido, os caminhos da qualificação desconsideram a vida e os sistemas não formais de existência e privilegiam a formação unicamente direcionada para a técnica voltada para a linguagem instrumental. Neste contexto, a filosofia hermenêutica urge como uma denúncia contra o sistema civilizatório atual, qundo o ensino à distância é visto como uma ferramenta tecnológica de melhoria da qualidade educacional, quando na verdade representa o aniquilamento do diálogo professor-aluno, uma mecanização da arte de educar; redundando num processo de desumanização das massas a serviço do mercado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Custódio Luis Silva de. *Hermenêutica Filosófica*: Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

FLICKINGER, H. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, H. G. *Gadamer & a Educação*. Belo Horizonte: autêntica, 2014.

FLICKINGER, H. G. BOMBASSARO, Luis Carlos. DALBOSCO, Cláudio Almir. *Percursos Hermenêuticos e Políticos*: Homenagem a Hans-Georg Flickinguer. Passo Fundo. Ed. Pontíficia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014

GADAMER, H. *Verdade e Método II*: Complementos e índice. Petrópolis, RJ: VOZES, 2002.

GADAMER, H. *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis-RJ: VOZES, 2018.

HERMANN, N. *Hermenêutica e Educação*: (O que você precisa saber sobre). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KAHLMEYER, R. S. 10 *Lições sobre GADAMER*. Petrópolis, RJ: VOZES, 2018.

SEIBT, C. L. *Por uma ANTROPOLOGIA Existencial-Originária*: APROXIMAXÕES AO PENSAMENTO DE Martin Heidegger (Coleção Filosofia; 49). Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

# CAPÍTULO 5

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: APORTES DA AUTONOMIA E INSERÇÃO SOCIAL DO SUJEITO

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Priscila Vieira Ferraz de Melo**
Gerente de Projetos e Relações Institucionais/ Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Corrente-PI
Corrente-PI
http://lattes.cnpq.br/3874450235273638

**Rosivânia Ribeiro dos Santos**
Professora efetiva da Rede Estadual SEDUC-Piauí/ Superintendente de Educação de Corrente-PI
Corrente-PI
http://lattes.cnpq.br/7458087083846093

**RESUMO:** O artigo investiga aspectos teóricos do processo de alfabetização e letramento, conceitos e concepções, apontamentos baseados em fundamentos epistemológicos que buscam identificar o fenômeno social que circunda esse processo. Bem como aborda uma reflexão sobre o caminho que muitos sujeitos percorrem para essa aquisição de fato acontecer. Os objetivos que orientam essa pesquisa são: refletir sobre conceitos e concepções de alfabetização e letramento e sua função social; analisar, com base em teóricos, as contribuições da alfabetização e letramento com vistas à cidadania. O texto apresenta um diálogo que abordam as diversas concepções da alfabetização e letramento e suas funções, tais como: Ferreiro (1995); Soares (2011); Morais e Albuquerque (2007); Fernandes (2010); Kleiman (2008). A pesquisa evidencia a abordagem qualitativa, de caráter interpretativo e descritivo, de cunho bibliográfico. O texto dialoga também com a alfabetização enquanto fenômeno social e as desigualdades múltiplas.

**PALAVRAS-CHAVE**: Alfabetização e Letramento. Cidadania. Formação do sujeito.

**ABSTRACT:** The article investigates theoretical aspects of the literacy and literacy process, concepts and conceptions, notes based on epistemological foundations that seek to identify the social phenomenon that permeates this process. It also addresses a reflection on the path that many subjects take for this acquisition to actually happen. The objectives that guide this research are: to reflect on concepts and conceptions of literacy and literacy and their social function; analyze, based on theorists, the contributions of literacy and literacy towards citizenship. The text presents a dialogue that addresses the different conceptions of literacy and literacy and their functions, such as: Ferreiro (1995); Soares (2011); Morais and Albuquerque (2007); Fernandes (2010); Kleiman (2008). The research highlights the qualitative approach, with an interpretative and descriptive character, with a bibliographic nature. The text also dialogues literacy as a social phenomenon and multiple inequalities.

**KEYWORDS**: Literacy and Literacy. Citizenship. Formation of the subject.

## INTRODUÇÃO

O debate em torno dos conceitos de alfabetização e letramento é intenso, e cada vez mais pesquisadores se empenham na busca

pelo entendimento sobre o processo de formação da autonomia e da possibilidade de modificação da realidade do sujeito por meio da aquisição da língua escrita e suas relações sociais. As modificações no modo de aprender e se relacionar com a sociedade tem se intensificado diante dos avanços tecnológicos decorrente da globalização e modernização. Esse processo impõe à sociedade um novo olhar sobre a escolarização, a constituição do ser humano e suas práticas vivenciadas socialmente.

Entende-se que a alfabetização faz parte do letramento e o letramento provém sentido ao processo alfabetizador. Tidos como conceitos diferentes, porém complementares, a alfabetização é conceituada como o processo organizado e sistemático para a aprendizagem do domínio do código alfabético, enquanto o letramento, em linhas gerais, dar ênfase aos aspectos sócio-históricos, uso social da leitura e escrita.

O estudo aponta o novo status moral, concedido às crianças e adultos, discutido aqui como sujeitos de direitos, outorgados através de leis. Bem como o fenômeno social do letramento, a partir de fundamentos teóricos, de modo a analisar a dimensão sócio-histórica e política da alfabetização e a formação social do sujeito.

Os fundamentos epistemológicos acerca da temática em questão são oriundos de estudos sistemáticos de autores como Ferreiro (1995); Soares (2003, 2009, 2011); Morais e Albuquerque (2007); Fernandes (2010); Kleiman (2008).

Quanto aos objetivos que nortearam o desenvolvimento dessa reflaxão foram: refletir sobre conceitos e concepções de alfabetização e letramento e sua função social; analisar, com base em teóricos as contribuições da alfabetização e letramento na construção do sujeito e no exercício da cidadania.

Adotou-se para esse estudo a metodologia de abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, de caráter bibliográfico. Quanto à metodologia, adotamos a abordagem qualitativa, de caráter interpretativo e descritivo, como proposta a pesquisa de cunho bibliográfico.

O estudo está dividido em três seções: a primeira traça reflexões sobre os conceitos e concepções de alfabetização e letramento como fenômeno social; a segunda seção destaca a função social do processo de letramento, formação do sujeito e a última aborda as desigualdades que perpassam essa etapa tão significativa da formação humana.

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL

Após o surgimento do termo alfabetização, muito se tem pesquisado e questionado sobre a formação integral do sujeito, entendendo a ação educativa e suas relações sociais como ponto de partida, tendo em vista que o processo de letramento e a escolarização acontecem de forma simultânea, como afirma Kleiman (2001),

> (...) desde que a escola acolheu o papel de transferir à "todos" a escrita alfabética, se tornou quase impossível desfazer a mescla ideológica entre

> letramento, capacidades (cidadãs e cognitivas), bem falar e escolaridade – seja para o senso comum, seja para a elaboração científica sobre o tema. (p. 25).

Por um período, anterior ao surgimento das instituições escolares, o desafio de ensinar o sujeito a leitura e a escrita era de responsabilidade das famílias, de forma bem preliminar esse processo acontecia se assim fosse de interesse das mesmas. Após o surgimento das escolas e da organização sistematizada do ensinar e aprender surgiu-se assim, inquietações, discussões e muitos debates visando o entendimento da melhor forma sobre as melhores práticas e caminhos técnicos pelos quais os professores deveriam se apropriar e percorrer para conduzir a ação educativa de forma ampla e integral.

Nesse viés, Soares (2003, p.02),

> Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. E isso se fez durante muito tempo na escola: “primeiro você aprende a ler e a escrever, depois você vai ler aqueles livrinhos lá”. Esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.

Ferreiro e Teberoski (1986) trazem contribuições que aprimoram o entendimento de alfabetização que vai além do processo mecânico aprendido no espaço escolar. Baseadas em teorias piagetianas, apontam a relação de como o sujeito reflete sobre o processo de aquisição da escrita. Antes mesmo da sua entrada no ambiente escolar a criança ou adulto já convivem com ambientes sociais de leitura e escrita, de modo que já tem uma compreensão inicial que deve ser levada em consideração nesse processo. Para Carvalho (2010, p. 66) uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social (CARVALHO, 2010, p.66).

Neste sentido, para Kleiman (2008), o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita da forma como ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. O que nos garante a compreensão que o letramento é um processo amplo, que perpassa o ambiente escolar. A escola é um ambiente rico em práticas de aprendizagens, mas não é esse ambiente sozinho que assegura a função do letramento na construção do sujeito, mas sim o conjunto social das práticas que envolvem a leitura e a escrita.

Todavia, para Soares (2011), letramento significa “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita”. A alfabetização faz parte do processo de letramento. Para o sujeito ler e escrever ele deve ser incentivado a se expressar, construir e se apossar do seu próprio conhecimento.

Castro, Amorim e Cedras (2018, p. 253), neste ponto da discussão, ressaltam que,

> no século XX surgem as primeiras discussões sobre o conceito de letramento, “resultantes da compreensão dos aspectos socioculturais da língua escrita,

sendo pioneiros no Brasil os estudos de Kleiman (1995); Tfouni (1995) e Soares (2002). Embora já bastante divulgado, vale lembrar que o termo letramento abrange na perspectiva de Soares (2003) os conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem a inserção dos indivíduos nas diferentes situações de uso da escrita, envolvendo a diferença entre saber ler e escrever e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever.

Letramento, por seu turno, é um "conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito" (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 7). Ou seja, no desenvolvimento do processo de alfabetização o sujeito deve ser incentivado a práticas sociais do mundo da escrita, levando-o a entender que o que se ler e se escreve faz parte do seu cotidiano, seu contexto social.

É necessário destacar que letramento não se refere a um método específico de como alfabetizar, mas sim, uma proposta social desse processo. Isso tem causado uma série de questionamentos para alguns professores dos anos inicias do Ensino Fundamental, questionamentos esses consequentes da falta de subsídios teóricos claros sobre a presente temática. De acordo com Soares citada por Morais e Albuquerque (2007, p. 47): "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torna ao mesmo tempo alfabetizado e letrado".

Entende-se que alfabetização e letramento juntos somam, e podem ser considerados muito mais do que a compreensão da leitura e escrita mecânica. É necessário que o sujeito nesse processo compreenda os usos sociais da escrita em todos os materiais que ele tem acesso. De acordo com Rios e Libânio (2009, p.33) "a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos

Desse modo, Soares (2011), afirma que em nuances de países como o nosso, o contato com livros, revistas e jornais não é, ainda, algo natural e acessível, portanto, a realidade de alguns contextos de nosso país não contribui para a formação de sujeitos letrados. Assim, o aluno só fará parte desse processo de letramento se for inserido em um ambiente rico, repleto de oportunidades para desenvolver as funções sociais e práticas da leitura e escrita. O professor nesse sentido, deve se apoiar no uso de mecanismos que influenciarão a relação do sujeito, não apenas na sociedade, como também com outros sujeitos em suas práticas diárias.

> Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (FERNANDES, 2010, p.19).

Nesse contexto, segundo Perrenoud (2001, p.91) destaca que "as ações servem

de ligação entre a pessoa e o meio, seja filtrando as situações de compreensão, seja direcionando a ação, estabelecendo decisões e avaliações relativas às pessoas".

O professor deve ter em suas práticas alfabetizadoras a clareza na definição de cada etapa em desenvolvimento, dessa forma ele poderá realizar suas intervenções de modo a garantir o processo formativo. Além de levar o aluno codificar e decodificar o código alfabético, o professor lhe oportuniza a expressão e compreensão do saber ler e escrever por meio das práticas sociais, tornando-o construtor do seu próprio conhecimento.

## A ALFABETIZAÇÃO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Para que possamos compreender melhor a relação entre alfabetização e cidadania é preciso que entendamos o papel de ambos os termos na formação do sujeito. Desse modo, Soares (2011, p. 55) destaca que "a relação entre alfabetização e cidadania pode ser analisada sob duas perspectivas, aparentemente contraditórias: de um lado, é preciso negar, de outro, é preciso afirmar a vinculação entre o exercício da cidadania e o acesso à leitura e à escrita."

A aquisição das habilidades de leitura e escrita e suas funções sociais nos convidam a uma reflexão que tem como ponto de partida o entendimento de que a alfabetização está enraizada em uma ideologia, da qual não pode ser isolada; o valor e a importância da alfabetização não são inerentes a ela, mas dependem da função e dos usos que lhe são atribuídos no contexto social. (SOARES, 2011, p. 58)

Do latim *civitas* vem a palavra cidadão. O termo, na sociedade grega, auferiu significados como liberdade, igualdade e virtudes. A conceituação do termo agrega novos olhares com a sociedade moderna, caracterizando cidadania como o direito ao usufruto do mundo privado, social, político e cultural. "[...] os direitos civis reservam ao indivíduo uma esfera de liberdade em relação ao estado; os direitos políticos lhe garantem a liberdade no Estado; e os direitos sociais significam liberdade através ou por meio do Estado" (BOBBIO, 2004, p. 61)

Ainda dialogando sobre o conceito de cidadania, Benevides (1994, p. 94) afirma que "cidadania corresponde ao conjunto de liberdades individuais – os chamados direitos civis de locomoção, pensamento, expressão, integridade física, associação, etc." Dessa forma, para definir cidadania é necessário analisar o contexto social e político ao qual o sujeito está inserido.

Segundo Paulo Freire em sua obra Alfabetização e Cidadania (1988, p. 15), declara que,

> a alfabetização tem a ver com a identidade individual e de classe, que ela tem a ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos primeiro que ela não é a alavanca de uma tal formação: ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania. Segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como ato político, jamais como um *que fazer* neutro.

Diante do exposto Paulo Freire diz que a prática docente é primordial para a formação do sujeito e construção da cidadania do mesmo. Considerando para tal, inúmeras variáveis e tomadas de decisões, levando o aluno a um alto grau de autonomia em seu processo formativo, fazendo-o compreender que nesse processo ele assume a categoria de sujeito em formação, conhecedor de seu direito à leitura e à escrita.

Nesse viés, segundo Soares (2011, p. 59),

> o significado da alfabetização ultrapassa de muito a mera aquisição de uma técnica – o saber ler e escrever; o acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidades de participação social e cultural, é, fundamental, um *processo político,* através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é sonegado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios, na luta pela participação no poder e nas instâncias culturais de lazer e de prazer; enfim, na luta pela transformação social. Justifica-se, assim, a afirmação de que a alfabetização é um instrumento na luta pela *conquista* da cidadania, e é fator imprescindível ao *exercício* da cidadania.

O desafio do educador é levar ao entendimento das crianças e adultos em fase de alfabetização e letramento, a importância desse processo enquanto função social na luta contra preconceitos, exclusões e discriminações. É imprescindível a compreensão que a inserção do sujeito ao mundo letrado não deve ser vista como processo de controle, regulação ao exercício da cidadania, mas sim para a liberdade do exercício da cidadania plenamente garantido a todos.

## O LETRAMENTO X DESIGUALDADE SOCIAL

Por ser o letramento um meio de inclusão efetiva, a sua ausência gera o processo inverso. Analisamos muitas vezes o processo de exclusão como algo distante e até não pertinente ao cotidiano infantil, porém é fácil perceber o “deslocamento” da criança não letrada, principalmente se as demais crianças do seu convívio escolar já apresentam um nível mais avançado no ato de ler, escrever e compreender. Algumas situações contribuem para a exclusão do aluno “não letrado” e, a escola pode ser um setor de marginalização e segregação, o que dificulta e até anula a oportunidade de aprender.

Os direitos de aprendizagem, relacionados pela BNCC- Base Nacional Comum Curricular, como requisitos a serem respeitados no ato de ensinar, ainda na educação infantil, nos orientam a respeitar os saberes trazidos pelos educandos e que alinhados à sistematização do ensino objetivam proporcionar a aprendizagem. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são passos presentes a serem seguidos dentro dos planejamentos a curto e longo prazo, respeitando cada momento dentro do espaço escolar. Fundamentam as aprendizagens tornando-as mais globais e significativas.

O Brasil apresenta ainda números alarmantes em relação ao letramento acessível a todos os alunos no tempo compreendido como o ciclo de alfabetização e letramento.

Aqueles que não o alcança na idade-certa tem alguns caminhos "difíceis" a serem percorridos. Ou se dispersam num mundo de inércia e não participação, ou ficam perdidos no meio do caminho e vão fazer parte da triste estatística no quadro distorção idade-série.

Segundo Soares (2001, p. 47), o processo chamado de letramento é "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". Por muito tempo o processo de decodificação foi confundido no Brasil como a leitura e o uso da mesma nos mais diversos meios. Porém, compreendemos já há um tempo que de nada vale a escrita e a leitura sem o domínio real de quem a usa e a usa com significação.

> [...] é a **letramento** que estão referindo os países desenvolvidos quando denunciam como têm feito com frequência, índices alarmantes de *illiteracy* (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália) ou de *illettrisme* (França) na população; na verdade, não estão denunciando, como se costuma crer no Brasil, um alto número de pessoas que não sabem ler e escrever [...], mas estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam não viver o estado ou condição de quem sabe ler e escrever. (SOARES, 2001, p. 22-23).

As desigualdades causadas pela não aquisição da leitura e escrita com significação vão desde o chamamento para ler ou se expressar em sala de aula até a exclusão de todos os meios que fazem uso do letramento, o que compreende praticamente tudo que o indivíduo está inserido. Em casa, na escola, como sujeito que argumenta, que opina ou sugere. Sem contar com o ato injusto de não se ofertar aquilo que se cobra. Diversos pontos podem ser apontados como causas do não letramento: a necessidade de políticas de formação devida para o professor que atende ao ciclo de alfabetização e letramento, as condições sociais dos alunos, o acompanhamento familiar e sua importância dada à educação, o material e ambiente inapropriados podem ser fatores que influenciam negativamente. A exemplo disso foi a prática errônea de por muitos anos, designarem aos professores com formação "mais limitada", a educação infantil e os anos iniciais, causando um prejuízo à vida escolar desse aluno que, por muitas vezes carrega sequelas, transferindo tais dificuldades para toda a vida escolar.

Paralelo ao processo de letramento ainda temos o letramento digital, também excludente se olharmos as condições de moradia, escolares, econômicas e outras, principalmente dos alunos que estão em situação de vulnerabilidade. O Brasil tem hoje parâmetros que são computados, visando conhecer holisticamente o aluno. A exemplo, os questionários socioeconômicos do SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, que tem o objetivo de, a partir da amostragem, relacionar características e usá-las como ponto de partida para políticas públicas que minimizem as desigualdades e ofertem meios favoráveis para o aprender, independente de onde e como esse aluno esteja.

Desse modo, pode-se questionar que se existe tais instrumentos, como entender, que ainda temos alunos que o único livro que tem acesso é o livro didático? Como entender que muitas escolas no Brasil ainda necessitam de energia elétrica, água encanada ou

internet? E pensando em todas essas lacunas deixadas pelo nosso país aos nossos alunos, refletimos sobre a necessidade de olharmos com verdade para o processo de letramento também como função social de inserir, de dar voz, de gerar autonomia a esses sujeitos que tem esse direito negado.

## REFERÊNCIAS


CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a pratica. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASTRO, Marcelo Correa e Castr; AMORIM, Rejane; CERDAS, Luciene. O conceito de letramento e as práticas de alfabetização. **Revista Contemporânea** de Educação, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Tradução de Ana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Médicas, 1986.

FREIRE; Paulo. A alfabetização como elemento de formação da cidadania. In.: BRASIL. Alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe. - Brasília: INEP, 1988. 325 p. - (Série Encontros e debates, 5)

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias.** Recife-PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007

PERRENOUD, Phillipe et al. (Orgs.) ***Formando professores profissionais* – Quais estratégias? Quais competências?**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa:** alfabetização. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.) **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v.9, n.152, Jul/agos. 2003.

# CAPÍTULO 6

# A INFRAESTRUTURA ESCOLAR COMO DIMENSÃO INDISPENSÁVEL PARA A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL

*Data de aceite: 01/02/2022*
*Data de submissão: 08/11/2021*

**Nathália Donegá Dos Anjos**
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP)
Marília – São Paulo – Brasil
http://lattes.cnpq.br/0162902383519485

**Claudia Pereira de Pádua Sabia**
Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP). Pós-Doutorado em Educação (UNICAMP)
Marilia – São Paulo – Brasil
http://lattes.cnpq.br/6537653618652935

**RESUMO**: As avaliações de larga escala e seus indicadores vêm responsabilizando unilateralmente a escola e seus profissionais por resultados atingidos pelos estudantes, desconsiderando que as condições de infraestrutura escolares e equipamentos são necessárias para o desenvolvimento do trabalho escolar. A partir desta perspectiva buscamos identificar a infraestrutura das escolas, ou seja, como estas estão operando. Por meio de procedimentos metodológicos que envolvem as pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa documental consiste no levantamento de dados obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Como resultados, identificamos que as 20 escolas estudadas podem ser enquadradas como infraestrutura básica, na escala proposta por Soares et al. (2013), pois possuem infraestruturas mínimas, mais equipamentos e espaço de aprendizagens. Porém verifica-se que nenhuma das escolas possui bibliotecas, mas apenas salas de leitura. Para o autor citado, em muitas escolas a sala de leitura é um substituto da biblioteca e apesar de ser confundida, não pode ser substituída, pois a biblioteca é o desejável. Consideramos a necessidade da discussão dos resultados avaliativos na perspectiva de uma responsabilização compartilhada, ou seja, participativa, em que o poder público se reconheça no processo de melhoria da qualidade, assumindo a parte que lhe cabe.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação Educacional. Infraestrutura Escolar. Responsabilização Educacional. Ensino Fundamental.

## SCHOOL INFRASTRUCTURE AS AN INDISPENSABLE DIMENSION FOR THE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL QUALITY

**ABSTRACT:** Large-scale evaluations and their indicators have unilaterally held the school and its professionals responsible for the results achieved by students, disregarding that the conditions of school infrastructure and equipment are necessary for the development of school work. From this perspective, we seek to identify the infrastructure of schools, that is, how they are operating. Through methodological procedures that involved bibliographic and documentary research. The documentary research consisted of a survey of data obtained from the website of

the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). As a result, we identified that the 20 schools studied can be classified as basic infrastructure, on the scale proposed by Soares et al. (2013), as they have minimal infrastructure, more equipment and learning space. However, it was found that none of the schools have libraries, but only reading rooms. For the cited author, in many schools the reading room is a substitute for the library, and despite being confused, it cannot be replaced, as the library is what is desirable. We consider the need to discuss the evaluation results from the perspective of shared accountability, that is, participatory, in which the government recognizes itself in the quality improvement process, assuming its part.
**KEYWORDS:** Educational Evaluation. School Infrastructure. Educational Accountability. Elementary Education.

## 1 I INTRODUÇÃO

As avaliações nacionais possuem critérios quantitativos que desconsideram os fatores social e econômico, bem como as condições objetivas de trabalho na escola pública. Consideramos a educação complexa para ser avaliada somente por testes de larga escala. Nossa crítica não é sobre a forma de avaliação dos sistemas, mas por responsabilizar a escola e seus profissionais pelo baixo desempenho dos alunos sem considerar outros aspectos indispensáveis. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2018)

A responsabilização das escolas e de seus profissionais pelos resultados dos testes padronizados, é discutida na literatura por políticas de responsabilização ou accountability. Para Bauer (2013), responsabilização e *accountability* são utilizados como sinônimos, embora estejamos conscientes de que o embate sobre o significado preciso do termo e a pertinência de sua tradução permanecem. A *accountability* é uma política de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares. Podemos citar como exemplos as políticas de responsabilização educacional: a bonificação docente - em função de atingir metas; a premiação de alunos ou escolas - com destacado desempenho positivo nas avaliações em larga escala; e a aplicação de sanções e intervenções em escolas - que não tenham atingido as metas determinadas.

Após estas considerações sobre a responsabilização da escola e seus profissionais, ressaltamos que eles não podem ser os únicos responsabilizados pelos resultados dos testes padronizados e seus indicadores e o estado não oferece as condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho na escola. Ainda que exista a universalização do Ensino Fundamental, há indícios de falhas no sistema educacional que indicam a necessidade de se conhecer melhor as condições que as escolas estão operando. (SÁTYRO; SOARES, 2007)

Este estudo tem como objetivo identificar e analisar as condições de infraestrutura das escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Marília. Apoiados em Soares et al. (2013) que traz uma contribuição para esta área de estudo ao oferecer uma escala para aferir a infraestrutura escolar e se constituir em referência

nacional para o tema.

Os procedimentos utilizados na investigação foram as pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa documental consistiu nos dados obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi realizada a consulta pública por escola e identificado os dados sobre a infraestrutura escolar, indicador de complexidade de gestão e o indicador do nível socioeconômico. A análise interpretativa apoiar-se-á nos estudos teóricos e nos dados obtidos acerca da infraestrutura escolar. Esta análise foi desenvolvida em uma abordagem que apresenta, entre outras, as características da historicidade e da contextualização, as quais indicam que os conhecimentos são históricos e determinados, ocorrem no conjunto de relações sociais e necessitam ser colocados e analisados no tempo e no espaço em que são construídos.

## 2 | A DIFICULDADE PARA SE AVANÇAR NA DEFINIÇAO DO PADRÃO DE QUALIDADE

A Carta Constitucional de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1988; 1996) recomendam que haja equidade e uma garantia de padrão de qualidade para o acesso e a permanência na escola, apontando a necessidade de programas, projetos e ações que assegurem o ingresso e a permanências desses alunos na escola e o uso de ambientes escolares com infraestruturas mínimas para seu funcionamento.

Para Lockheed; Verpoor (1995, apud TORRES, 1996), a qualidade da educação deve ser olhada a partir do aprendizado e para melhorar a educação do primeiro grau, implica em garantir que as crianças completem o ciclo e conseguiam compreender o conteúdo proposto.

No Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001- estabeleceu metas para a formação e qualificação de docentes e demais profissionais das escolas, além de definir 24 percentuais mínimos de recursos financeiros para serem destinados a níveis e modalidades de ensino, este plano prevê metas para elaboração de padrões mínimos de infraestrutura físicos escolares (BRASIL, 2001). Assim para o Ensino fundamental esta normativa estabelece:

> [...]4. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo:**
>
> a) espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente;
>
> b) instalações sanitárias e para higiene;
>
> c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar;
>
> d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;

> e) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas;
>
> f) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
>
> g) telefone e serviço de reprodução de textos;
>
> h) informática e equipamento multimídia para o ensino
>
> (BRASIL, 2001)

Sabia (2018) cita vários problemas que contribuíram para a não implantação do PNE, dentre eles destaca a falta de financiamento, no qual o plano teve artigos sobre o financiamento vetados pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Após mais de 20 anos na tentativa de definir requisitos mínimos de infraestrutura, foi retomada a discussão para o estabelecimento dos padrões mínimos de qualidade, surgiram a partir da definição Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) no Parecer CNE/CEB n.8/2010 desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação. Contudo este parecer não foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC).

Pinto (2015, p. 107) descreve que o CAQi chegou em um valor de custo por aluno, baseando-se em um conjunto de insumos importantes para o processo ensino-aprendizagem como "salários, jornada de trabalho, razão estudantes/professor, prédios e equipamentos, materiais de consumo e serviços".

A metodologia do CAQi é simples e contou com a participação de especialistas, professores, pais, estudante entre outros agentes da comunidade escolar através de reuniões onde são definidos insumos indispensáveis para que tenha êxito no processo ensino aprendizagem de cada etapa ou modalidade do ensino. É necessário ressaltar que o CAQi não é um voucher que pode ser transferido para escolas privadas ou públicas. (PINTO, 2019)

Oliveira e Araújo (2005) afirma que:

> No Brasil, dos vários indicadores de investimento, apenas o gasto-aluno, erroneamente entendido como custo-aluno, foi estabelecido, ainda que não tenhamos chegado a um consenso sobre seu cálculo. Todavia, essa definição não foi antecedida da explicitação de metas a serem atingidas em termos de melhoria de infraestrutura, equipamentos, instalações, salário, de formação inicial e continuada e dos programas de assistência ao estudante. Sendo assim, a definição do gasto-aluno correspondeu a uma lógica que partiu do rateio do montante dos recursos existentes, e não dos insumos necessários e da definição de padrões de qualidade mínimos para o conjunto da população. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 18)

Dourado; Oliveira (2009) problematiza e analisa o conceito de qualidade de educação, considerando seus significados e como conclusão destaca alguns aspectos fundamentais em prol à construção da qualidade da educação, dentre suas considerações destacamos: "[...] i) a qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade." (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 212)

As escolas brasileiras ainda se encontram precárias em diversas regiões do Brasil, por mais que as disposições constitucionais e legais impõem o provimento dos serviços educacionais com o mínimo de qualidade e igualdade de oportunidades, o que se tem são condições desiguais,especialmente quando se olha para as condições de infraestrutura escolar. Oliveira (2017) observa que os referenciais normativos não classificaram os padrões mínimos de infraestrutura nos estabelecimentos escolares para serem assegurados em todas as escolas brasileiras.

## 3 | CARACTERÍSTICAS DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR

A amostra escolhida foi o município de Marilia, que surgiu por volta do século XIX, com o desbravamento das terras do sudoeste paulista, regiões das cidades de Botucatu e Lençóis Paulistas. O Município de Marília possui uma área de 1.170,52 Km², e abriga uma população de 231.554 habitantes, resultado numa densidade demográfica de 197,82 habitantes/Km². Possuindo uma taxa de urbanização 95,51%. (SEADE, 2020)

O processo de municipalização do ensino no Munícipio de Marília começou em 1998. Militão (2007) descreve os motivos desta municipalização como uma opção política, administrativa e pedagógica. Possuindo um interesse econômico, a administração só assumiu este ciclo de ensino, após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

> No caso paulista, no geral, a possibilidade de retenção de recursos pelo FUNDEF induziu tanto os municípios maiores e "ricos" quanto os pequenos e "pobres" a se interessarem pela municipalização do ensino fundamental, sendo que as adesões foram motivadas ora mais para "não perder", ora mais para "ganhar recursos" (GUIMARÃES, 1998, p. 91, apud MILITÃO, 2007, p. 115).

A rede municipal de Marília possui 20 escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 18 destas, Escolas Municipais de Ensino fundamental (EMEF) e 2 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Infantil (EMEFEI). Segundo a Sinopse Estatística do ano de 2019, a Rede Municipal de Educação de Marilia atendeu 8.141 crianças (constituindo 1.718 integrais e 6.423 em período parcial), divididos em 339 turmas. Das 20 escolas somente 6 oferecem período integral, nestas 6 escolas, mais de 70% de suas matrículas são integrais. (BRASIL, 2019)

A partir dos dados obtidos no site do INEP, buscamos identificar o nível socioeconômico das Escolas Municipais do Anos Iniciais de Marilia, estes foram classificados de acordo com nota técnica do INEP. O Indicador e Nível Socioeconômico das Escolas (INSE) permite verificar o nível social do público atendido pela escola. É obtido através de uma pesquisa sobre escolaridade dos pais, bens e serviços contratados pela família do estudante. Para isso foi criado seis grupos, onde o "grupo 1" contém escolas com níveis socioeconômicos muito baixo até o "grupo 6 "com níveis socioeconômicos muito alto.

Das 20 escolas pesquisadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 13 possuem o indicador socioeconômico no grupo 4. Este grupo é representado por alunos que possuem em suas casas, bens Elementares (quartos e banheiros, telefones celulares, televisores), complementares (máquinas de lavar roupas, micro-ondas, computadores e carro) e suplementares (freezer), tendo a renda familiar de 1,5 a 3 salários mínimos e seus responsáveis completaram o ensino médio ou ensino superior. A escola PROF EMEFEI Antônio Garcia Egea não possui o número mínimo de alunos no quinto ano, por isso não está contabilizada no site do SAEB e não teve os seus dados de INSE registrados. "A Prova Brasil é aplicada em escolas públicas urbanas e rurais que tenham no mínimo 20 estudantes matriculados no quinto e no nono anos do Ensino Fundamental." (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2011)

Albernarz; Ferreira; Franco (2002) descrevem a importância do nível Socioeconômico familiar como um determinante do desempenho dos alunos.

> Quanto mais alto o NSE médio da escola, melhor o desempenho médio dos alunos da escola. E mesmo após controlar pelo NSE médio da escola, quanto maior o NSE individual, melhor o rendimento escolar do aluno dentro da escola. Mas este efeito positivo do NSE individual não é igual em todas as escolas. Na verdade, quanto mais "rica" a escola (em termos de seu NSE médio), menor o efeito das condições familiares de cada aluno. Ou seja, a escola com alunos mais "ricos" tende a compensar melhor pelas desvantagens educacionais de seus alunos oriundos de famílias mais "pobres" (ALBERNARZ; FERREIRA; FRANCO, 2002, p. 21).

A literatura educacional a partir da análise do INSE mostra que "os alunos de origem social menos favorecida estudam em escolas onde as condições de infraestrutura são menos adequadas." (ALVES; XAVIER, 2018, p. 727) Os autores relatam que quanto maior o INSE da escola, "mais elevados são os valores dos indicadores de infraestrutura, com exceção do indicador ambiente para AEE." (ALVES; XAVIER, 2018, p. 727)

Pinto (2014, p. 14) conclui que o nível sociocultural dos alunos deve ser considerado juntamente com os testes padronizados para que se tenha um potencial explicativo sobre a qualidade da instituição escolar.

> Essa constatação indica também que as políticas educacionais não podem existir desvinculadas de políticas de desenvolvimento e de distribuição de renda", além disso considera que a escolarização dos pais influencia o desempenho dos filhos "seria essencial o fortalecimento das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país.

Apresentamos também o indicador que classifica o nível de complexidade de gestão das escolas Rede Municipal de Marília dos Anos Iniciais. Níveis mais elevados do indicador que variam de 1 a 6 indicam maior complexidade. Assume-se que a complexidade de gestão está relacionada as seguintes características: porte da escola; número de turnos de funcionamento; quantidade e complexidade de modalidades e etapas oferecidas. Escolas classificadas no mesmo nível são similares nestas características.

Verificou-se que 50% das escolas se enquadram no nível 2 de complexibilidade da gestão escolar, estas possuem de 50 a 300 matrículas, ofertadas em 2 etapas. Em seguida, o nível 1 responsável por 35% das escolas, onde possui porte inferior a 50 matrículas, e o nível 5 com 10% das escolas com o porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos.

Para Alves; Xavier (2018, p. 724): "O indicador de complexidade implicitamente assume que a gestão da escola é mais difícil em estabelecimentos maiores e com maior diversidade de oferta", já no caso de infraestrutura":

> as escolas mais complexas têm mais capacidade de comportar itens de infraestrutura. Por exemplo, a existência de um auditório ou mais de um tipo de quadra pode ser limitada pelo espaço físico disponível. Mas sabemos que a maioria dos estabelecimentos de ensino tem complexidade mais baixa: quase 70% das escolas estão nos níveis de complexidade 1, 2 ou 3 (ALVES; XAVIER, 2018, p. 724).

Neste estudo analisamos a infraestrutura das escolas dos anos iniciais do Fundamental do município de Marília. Entende-se por infraestrutura básica, escolas que possuem prédio, abastecimento de água, energia, esgoto, água potável para ser consumida pelos alunos, banheiros dentro e fora do prédio como consta no site do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2020).

Para Alves; Xavier (2018, p. 731):

> [...] a infraestrutura é um fator que compõe a oferta educativa (insumo) e, ao mesmo tempo, um fator mediador para o ensino e aprendizagem (processo), sendo um atributo para a garantia do direito à educação. Além disso, ele tem como pressuposto que a infraestrutura escolar deve ser investigada por múltiplas dimensões, sendo essa forma de tratamento do conceito uma das novidades deste estudo.

Para o funcionamento das escolas é necessária a união de insumos, que formam as condições básicas para o desempenho das atividades necessárias da instituição como: instalações físicas, equipamentos, recursos pedagógicos entre outros. Mas para o funcionamento de uma escola é necessário que esta possua as condições mínimas de infraestrutura. (MARRI et al., 2012)

Observamos que todas as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Marília possuem prédio para funcionamento das mesmas, banheiros dentro do prédio, esgoto sanitário, abastecimento de água e energia, água potável para ser consumida pelos alunos.

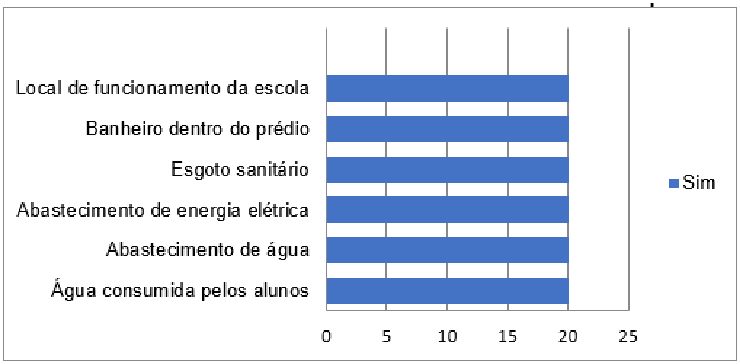



Gráfico 1. Gráfico sobre as infraestruturas das 20 escolas da rede municipal de Marília anos iniciais do Ensino Fundamental. Número de escola por infraestrutura

Fonte: Ideb consulta pública do Censo, 2019

Já no estado de Minas Gerais, segundo Marri et al. (2012), observou-se que a maioria das escolas municipais do Estado de Minas Gerais, somente possui as condições mínimas para o funcionamento (como água, esgoto, eletricidade e cozinha); já as condições básicas (acesso à internet; sala diretor ou sala de professor; biblioteca ou sala de leitura; laboratório de ciências ou de informática) a maioria das escolas possui mais de 2 itens faltando.

A existência de equipamentos pedagógicos e espaços de aprendizagem é fundamental para se traçar o perfil das escolas. Aqui analisou-se a existência de computadores e acesso à internet, sala de professores, diretores, secretaria, destinação do lixo, atividades complementares, área verde, pátio coberto e descoberto entre outros requisitos comtemplados no Censo 2019.

Além das condições mínimas, são necessários outros atributos para a complementação das atividades acadêmicas, estes estão incluídos nas condições básicas que são os itens de infraestrutura mínimos, mais equipamentos e espaços que contribuem para a melhor performance dos alunos. (MARRI et al., 2012)

Todas as escolas pesquisadas possuem banda larga, acesso à internet, pátio coberto, laboratório de informática, sala de leitura, internet para uso do administrativo. Já no requisito área verde apenas 4 escolas não possuem. O auditório só 1 escola possui, já o laboratório de ciências somente 3 escolas das 20 possuem. O refeitório e a sala da secretaria a maioria das escolas possui, quando se trata de equipamentos, as escolas todas possuem DVD, televisão e copiadora. Embora a maioria das escolas pesquisadas possuam o item impressora. identificamos que 4 escolas não possuem retroprojetor.

Além disso, as escolas dos anos iniciais do fundamental do município de Marília, não compartilham espaços para atividades de integração com a comunidade. Suas coletas de lixos são periódicas, possuem salas destinadas aos professores, a diretoria, cozinha, mas o almoxarifado é um item que falta em 5 escolas da rede.

O quesito parque infantil só se encontra em 3 escolas pesquisadas, vale ressaltar que dentro desta pesquisa, encontra-se apenas duas escolas que atendem o público do ensino infantil, denominadas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFEI).

Soares Neto et al. (2013, p. 90) em seus estudos fizeram uma tabela de infraestruturas e classificaram as escolas de acordo com seus atributos, e as descreveram como:

> Elementar: Estão neste nível escolas que possuem somente aspectos de infraestrutura elementares para o funcionamento de uma escola, tais como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha.
>
> Básica: Além dos itens presentes no nível anterior, neste nível as escolas já possuem uma infraestrutura básica, típica de unidades escolares. Em geral, elas possuem: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora.
>
> Adequada: Além dos itens presentes nos níveis anteriores, as escolas deste nível, em geral, possuem uma infraestrutura mais completa, o que permite um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem. Essas escolas possuem, por exemplo, espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil. Há também espaços que permitem o convício social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva e parque infantil. Além disso, são escolas que possuem equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet.
>
> Avançada: As escolas neste nível, além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais (SOARES NETO; et al., 2013, p. 90).

Notamos que a maioria das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Marília se enquadra como básica, quando classificada pela tabela de Soares Neto et al (2013, p. 90).

A pesquisa de Soares Neto et al. (2013, p. 89) identificou que apenas 0,6% das escolas apresentam uma infraestrutura considerada avançada, mostrando-nos o quanto é necessário avançar para que os discentes possuam um ambiente escolar com infraestrutura para uma educação de qualidade.

Segundo Soares Neto et al. (2013, p. 91-92) 40% das escolas brasileiras são classificadas com infraestrutura básica:

> "[...]Aquelas que foram classificadas como tendo infraestrutura básica. Essas escolas têm as seguintes características gerais: dispõem de água, sanitário, energia, esgoto, cozinha, sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora" (SOARES NETO et al., 2013, p. 91-92).

E somente 15% das escolas no território brasileiro podem ser classificadas com infraestruturas adequada e avançada. Demostrando que em todas as regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) possuem menos de 2% de escolas com

infraestrutura classificada como avançada. (SOARES NETO et al., 2013, p. 91-92)

O Tribunal De Contas Da União (TCU) realizou uma auditoria em escolas municipal e estadual em todo o território brasileiro (2015, p.10) "assim, após os trabalhos de campo foi possível classificar 678 escolas, sendo que 7,96% foram consideradas boas, 32,74% aceitáveis, 33,33% ruins e 25,96% precárias." Nesta auditoria notou-se que os dados do Censo Escolar, não são suficientes para classificarem os atributos da infraestrutura, pois não dá para verificar a qualidade e a conservação do mesmo, mostrando a necessidade de qualificar os equipamentos e instalações além de quantifica-los.

> Em relação ao Censo Escolar, verificou-se que existe margem para aperfeiçoamento do instrumento de coleta de dados sobre os ambientes e equipamentos escolares. Nesse sentido, foi proposta recomendação ao Inep para que o processo de coleta de dados do Censo Escolar seja aperfeiçoado, de forma a minimizar as inconsistências entre o declarado pelo Diretor da Escola e a realidade (BRASIL, 2015, p. 49)

Sátyro; Soares (2007) descrevem em seus estudos que as escolas municipais geralmente possuem sala de leitura e raramente bibliotecas, quando possui biblioteca, estas são menos equipadas que as da rede estadual.

Verificamos que nenhuma das escolas dos anos iniciais do fundamental do município de Marília possui bibliotecas e sim salas de leitura. Para o autor citado, em muitas escolas a sala de leitura é um substituto da biblioteca e embora possa ser confundida, "não substitui a biblioteca, que é o desejável". (SOARES et al., 2013, p. 84)

Para Farrell; Heynemam (1989 apud TORRES, 1996, p. 158-159):

> A qualidade da aprendizagem incide não apenas na acessibilidade, mas a quantidade e variedade do material de leitura. A importância da biblioteca em comparação ao livro didático único. A presença de um ou de muitos livros segundo estudos influencia a qualidade do ensino aprendizagem desde aprendizagens decoradas e passivas até o domínio de habilidades cognitivas e desenvolvimentos de hábitos autogerados de estudo.

No quesito biblioteca, o Relatório da auditoria do TCU (2015, p. 18-20) identificou:

> "[...] que 29% dos registros de bibliotecas apresentavam algum tipo de restrição. Foram encontradas bibliotecas sendo utilizadas como depósito de livros, sem organização didática e ambientes inapropriados à consulta e leitura.

Isso também ocorre com o laboratório de informática, de 395 laboratórios visitados, somente 204 foram considerados em condições normais para uso. O restante (48,35%) dos laboratórios de informática possuíam alguma restrição ou estava indisponível. (BRASIL, 2015, p. 20)

Alves; Xavier (2018, p. 16) verificaram em seus estudos que: "as escolas de ensino fundamental precisam melhorar seus espaços pedagógicos extraclasse", pois escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino fundamental possuem menos infraestrutura em quase todos os indicadores, relataram também que a localização da escola em áreas mais

vulneráveis também influi, mas não justifica “a ausência de políticas para equiparar as condições de oferta”.

## 4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos identificar a infraestrutura das escolas da Rede Municipal de Marilia dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, em que condições estão operando. Verificamos também os indicadores de nível socioeconômico dos estudantes e de complexidade da gestão, além dos dados sobre a infraestrutura escolar. Nosso intuito foi identificar as condições de funcionamento das escolas a contribuir para a discussão de avaliação da qualidade educacional.

Identificamos a importância das condições de infraestrutura adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente e para melhoria da qualidade do ensino, mostrando a necessidade de políticas públicas e um maior investimento na área da educação que possam assegurar escolas com infraestrutura adequadas e que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto as escolas analisadas, observamos que, quando comparadas com a escala proposta por Soares et al. (2013) podem se enquadrar como básica, pois possuem infraestruturas mínimas, mais equipamentos e espaço de aprendizagens. Porém foi verificado que nenhuma das escolas possui bibliotecas, mas apenas salas de leitura. Para o autor citado, em muitas escolas, a sala de leitura é um substituto da biblioteca e embora possam ser confundidas, “não substitui a biblioteca, que é o desejável.” (SOARES et al, 2013, p.84)

No Brasil, já que dependendo da região ou esfera, os investimentos são diferentes, o que causa diferenças na oferta da infraestrutura das escolas brasileiras, interferindo nos resultados dos testes, assim as “escolas em melhores condições têm maior probabilidade de figurar juntamente com as que estão nos patamares mais elevados do IDEB.” (PETRUS, 2013, p.83)

Por mais que a infraestrutura escolar tenha melhorado, não melhorou o suficiente para mudar as características elementares das escolas (CASTRO, 2018), sendo necessário um ambiente favorável à aprendizagem para reduzir as desigualdades educacionais.

Para verificar a qualidade da educação brasileira é necessário que os resultados das avalições de larga escala considerem outros fatores, como a infraestrutura, de modo que adaptem a realidade de cada escola, tornando a responsabilização de todos, desde o poder público até a escola e seus profissionais, só assim conseguiremos um ensino de qualidade. Portanto, propomos a responsabilização compartilhada entre escola e estado, cada um assumindo a parte que lhe cabe. Finalizamos, esperando que este estudo contribua para discussões sobre a qualidade educacional, tendo a infraestrutura como um aspecto que pode interferir no desempenho dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALBERNARZ, A.; FERREIRA, F.; E FRANCO, C. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. Rio de Janeiro: Departamento de Economia PUC-Rio, Texto para discussão, n°455**. Pesquisa e Planejamento Econômico**. ppe. v.32. n.3.

ALVES, M. T. G.; XAVIER, F.P. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v.48, n.169, jul./set. 2018.

ALVES; M. T. G.; XAVIER, F. P.; PAULA, T. S.; Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino. Fundamental. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos.** Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BAUER, A. Apresentação. Temas em Destaque – Responsabilização e Prestação de Contas na Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p.330-335, jan./abr.2013.

BRASIL. INEP. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Consulta pública do Censo das escolas. 2017. Disponível em: http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica acesso em 7 de julho de 2020

BRASIL. INEP**. Nota Técnica** – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas Básicas (INSE). 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em: 6 de outubro de 2020.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística**.2019. Disponível em: http://portal .inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas. Acesso em 6 jul. 2020

BRASIL. **Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. TCU. **Relatório de Auditoria**, TC 025.384/2015-5. 2016. Disponível em: https://www.tcm.pa.gov.br/portal-do-jurisdicionado/docs/resolucoes/Acordao.pdf. Acesso em 08 de set. de 2020.

CASTRO, E. S. A infraestrutura escolar brasileira como indicador para políticas públicas e para um padrão de qualidade em educação. 148 f., il. **Tese** (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional). Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S**. Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MARRI, I.; RACCHUMI, J.; FILOCRE, J.S; GUIMARAES, V. Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. **Trabajo presentado en el V Congreso de la Asociación Latino americana de Población**, Montevideo, Uruguay. 2012.

MILITÃO, S. C. N. O Processo de municipalização do ensino no Estado de São Paulo: uma análise do seu desenvolvimento na região de governo de Marília. 219 f. **Tese.** Doutorado em Educação – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Básica: Avaliação começa nesta segunda nas escolas de todo o país**. 2011. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/17210-avaliacao-comeca-nesta-segunda-nas-escolas-de-todo-o-pais > Acesso em 04 de maio de 2021

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação**. N° 28. Jan /Fev /Mar /Abr. 2005.

PETRUS, L. Análise dos impactos dos investimentos em infraestrutura escolar no desempenho das unidades estaduais de ensino de Minas Gerais. 98 f **Dissertação** (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, MG. 2013.

PINTO, J. M. O FUNDEB na perspectiva do custo aluno qualidade. Em Aberto. Brasília, n.93, p.101-117, jan./jun. 2015.

PINTO, J. M. R. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Propuesta Educativa** I ISSN 1995 - 7785 I Número 52. Ano 28,Vol.2, Noviembre, p. 24 a 40. 2019

PINTO, J. M. R.; Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade. Na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 22, No. 19. 2014.

SABIA, C. P. P. O que resta do Plano Nacional de Educação (2014-2024)?. In: Rogério Fernandes Macedo; Henrique Tahan Novaes; Paulo Alves de Lima Filho. (Org.). **Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas** -Volume 3. 1ed.Marília: Editora Lutas anticapital, v. 3, p. 265-292. 2018.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: MPOGI IPEA, 2007. (Texto para discussão n. 1267).

SEADE. **Perfil Municipal.** 2020. Disponível em: https://perfil.seade.gov.br/# . Acesso em 22 de janeiro de 2021

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 2°edição. Cortez Editora, p.125-194, 1996.

# CAPÍTULO 7

# PROPOSTA DE AUTONOMIA E INCLUSÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PELA RESPONSABILIDADE SOCIAL E GOVERNANÇA CORPORATIVAS

*Data de aceite: 01/02/2022*
*Data de submissão: 08/11/2021*

**Amanda Souza Julião**
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza – Ceará
http://lattes.cnpq.br/1055097755467322

**Maryana Fonseca Teixeira**
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza – Ceará
http://lattes.cnpq.br/2166001531609433

**Mikael Ferreira dos Santos**
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza – Ceará
http://lattes.cnpq.br/2227965832961242

**Jackeline Lucas Souza**
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza – Ceará
http://lattes.cnpq.br/7976879576387623

**RESUMO:** O célere crescimento ocasionado pelos avanços comerciais e industriais das últimas décadas ampliou a visão das corporações para que observassem com mais atenção às práticas de Governança Corporativa (GC) e de Responsabilidade Social Corporativa (RSC). Anteriormente, os mecanismos de GC e RSC eram opcionais para uma organização, mas atualmente são imprescindíveis à saúde de muitas corporações, no âmbito público e privado. Dentro deste contexto, este estudo analisou a influência das práticas de Governança e de Responsabilidade Social Corporativas na Universidade Federal do Ceará propondo autonomia e inclusão social da instituição. Foi utilizado procedimento metodológico de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados indicam que a Universidade Federal do Ceará (UFC) atende às 17 das 21 práticas mapeadas na literatura sobre RSC, enquanto sobre GC, atende 9 das 15 práticas. Entre essas práticas de RSC e GC foram apontadas que as principais são: prestação de contas, ética, redução da assimetria de informações, consistência na condução da organização, promoção do bem-estar social e humano, melhoria da qualidade de vida da sociedade e do meio-ambiente e transparência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Governança Corporativa; Responsabilidade Social Corporativa; Práticas de GC; Práticas de RSC; Transparência administrativa.

## PROPOSAL FOR AUTONOMY AND SOCIAL INCLUSION OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ FOR SOCIAL RESPONSIBILITY AND CORPORATE GOVERNANCE

**ABSTRACT:** The rapid growth brought about by commercial and industrial advances in recent decades has broadened the vision of corporations so that they pay more attention to Corporate Governance (CG) and Corporate Social Responsibility (CSR) practices. Previously, the GC and CSR mechanisms were optional for an organization, but nowadays they are essential to the health of many corporations, in the public and private spheres. Within this context, this

study analyzed the influence of Corporate Governance and Social Responsibility practices at the Federal University of Ceará, proposing the institution's autonomy and social inclusion. A methodological procedure of bibliographic and documentary research was used. The results indicate that the Federal University of Ceará (UFC) attends to 17 of the 21 practices mapped in the literature on CSR, while on CG, it attends to 9 of the 15 practices. Among these CSR and CG practices, the main ones were: accountability, ethics, reduction of information asymmetry, consistency in the organization's conduct, promotion of social and human well-being, improvement in the quality of life of society and the environment and transparency.
**KEYWORDS:** Corporate governance; Corporate social responsibility; CG practices; CSR Practices; Administrative transparency.

## 1 I INTRODUÇÃO

É perceptível que as universidades possuem elementar importância nos avanços científicos e tecnológicos e na formação de profissionais aptos à interação com o mercado. Além disso, no papel de escola e de usina de transformação da sociedade, as universidades possuem meios de modificar não só os indivíduos que por elas passam em seu processo de formação profissional, mas o meio em que estão inseridas, extensivo às comunidades. Tornam-se, portanto, especialmente em países em desenvolvimento, significativa e potente fonte de promoção de valores caros não só para o progresso econômico, mas social, uma vez que pode transmitir e disseminar princípios como os de liberdade, equidade e pluralidade.

Para isso, essas instituições de ensino precisam, não somente de pilares morais fortes, que as conduzam à promoção integral e democrática de melhorias para o corpo social, como também necessitam gozar de autonomia para desenvolverem e influenciarem a sociedade.

Dentro desse contexto, esta pesquisa busca responder à seguinte questão-problema: **Qual a influência das práticas de Responsabilidade Social e Governança Corporativas na Universidade Federal do Ceará na autonomia e inclusão social da instituição?** A fim de responder à problemática proposta, o presente estudo busca analisar a influência das práticas de RSC e GC na Universidade Federal do Ceará propondo autonomia e inclusão social da instituição.

O tratamento dado pela UFC no que tange a RSC e a GC contribuem para a independência em suas decisões e à garantia de participação de todos de forma igualitária, fomentando à sociedade a promoção da justiça e do compromisso da universidade com a transparência em sua gestão administrativa.

## 2 I METODOLOGIA

Para coleta e tratamento dos dados deste estudo, elegeu-se a pesquisa bibliográfica e documental como procedimentos metodológicos. Para Sá-Silva *et al.* (2009), a pesquisa

documental difere da pesquisa bibliográfica, pois, a primeira utiliza fontes primárias, isto é, dados que não receberam tratamento, enquanto, a pesquisa bibliográfica utiliza fontes secundárias, ou seja, utiliza-se dados de outros autores. Sabendo disso, a investigação compreendeu artigos disponibilizados na *Scientific Periodicals Electronic Library (Spell), Google* acadêmico, documentos oficiais nos portais da UFC e da Controladoria Geral da União (CGU). Além disso, a coleta de dados ocorreu no período de janeiro de 2019 a janeiro de 2020.

Segundo Oliveira (2013), a principal característica da pesquisa bibliográfica é o contato direto com fontes científicas relacionadas ao tema em estudo. Assim, foram selecionados 41 artigos que contivessem em seu título ou palavras-chaves, os termos Governança Corporativa, correspondendo a 20 artigos, e 21 artigos relacionados à Responsabilidade Social Corporativa ou Universitária. Já nos documentos e manuais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), resoluções do Conselho Universitário (CONSUNI), Portarias do Reitor e demais dados encontrados no Portal da UFC, selecionados conforme compreendessem informações referentes às ações e políticas da universidade no âmbito de RSC e GC.

A instrumentalização da análise dos resultados foi realizada com auxílio do *software* Microsoft Excel, para construção dos Quadros relativos à verificação da presença de práticas de RSC e GC.

## 3 I RESULTADO E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados obtidos através do estudo da literatura que descreve características de RSC e GC, a presença de tais características na administração da UFC e o posicionamento desta frente essas bases teóricas. No Quadro 1, observa-se quais características são apresentadas na literatura pelos autores de RSC, bem como quais delas estão presentes dentro do contexto acadêmico, objeto deste estudo.

| **CARACTERÍSTICAS DE RSC** | **Sim/Não** |
|---|---|
| 1. Promover o bem-estar social e humano | Sim |
| 2. Redução do impacto ecológico | Sim |
| 3. Protetora dos direitos humanos | Sim |
| 4. Desenvolvimento sustentável | Sim |
| 5. Redução da pobreza | Não |
| 6. Necessidades e interesses de terceiros | Sim |
| 7. Satisfação dos interesses dos *stakeholders* | Sim |
| 8. Relacionamento sociedade e empresa | Sim |

| | |
|---|---|
| 9. Equilíbrio entre os pilares econômico, social e ambiental | Sim |
| 10. Melhoria da qualidade de vida da sociedade e do meio-ambiente | Sim |
| 11. Processo intuitivo e informal | Não |
| 12. Ética | Sim |
| 13. Qualidade | Sim |
| 14. Geração de valor | Sim |
| 15. Maior competitividade | Não |
| 16. Inovação | Sim |
| 17. Transparência | Sim |
| 18. Redução do desperdício | Não |
| 19. Justiça social | Sim |
| 20. Diversidade | Sim |
| 21. Governança corporativa | Sim |

Quadro 1 - Características de RSC na literatura e na UFC

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pode-se observar no Quadro 1, 21 características abordadas dentro da literatura de RSC. Ressalta-se que, somente, 4 (19,05%) delas não são identificadas dentro da UFC e 17 (80,95%) das características possuem atuação da UFC no contexto estudado.

Ao destacar a importância da responsabilidade social no contexto universitário, vale mencionar o art. 3°, inciso III, da Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, que ressalta que a responsabilidade social da universidade, compreende especialmente o que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social. Desta forma, de acordo com o art. referenciado da Lei nº 10.861/2004, que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, mostra-se o interesse do Governo Federal em exigir que as universidades se tornem promotoras da democratização do acesso ao ensino, incluindo pessoas portadores de necessidades especiais e ações da instituição para promover assistência estudantil a grupos sociais discriminados.

O Quadro 2 apresenta as características de GC mapeadas na literatura e quais são divulgadas ou não nos portais pela administração da UFC.

| CARACTERÍSTICAS DE GC | Sim/Não |
|---|---|
| 1. Prestação de contas | Sim |
| 2. Ética | Sim |
| 3. Redução da assimetria de informações | Sim |
| 4. Consistência na condução da organização | Sim |
| 5. Qualidade da gestão | Sim |
| 6. Tratamento justo de funcionários | Sim |
| 7. Desempenho | Sim |
| 8. Proteção às partes interessadas | Sim |
| 9. Responsabilidade Social Corporativa | Sim |
| 10. Resultados | Não |
| 11. Direitos iguais entre acionistas | Não |
| 12. Responsabilidade dos executivos (Conselho de administração) | Não |
| 13. Geração de valor a longo prazo | Não |
| 14. Redução do custo de capital | Não |
| 15. Rentabilidade | Não |

Quadro 2 - Características de GC na literatura e na UFC

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se no Quadro 2 que das 15 características mapeadas na literatura de GC, 9 (60%) são atendidas pela UFC, enquanto 6 (40%) não foram identificadas.

Conforme previsto no art. 207 da Constituição Federal da República (BRASIL, 1988), as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Segundo Durham (1989), a universidade possui três dimensões de autonomia: autonomia da pesquisa, didática e administrativa. A autonomia da pesquisa é a liberdade de decidir investigar o que julgar pertinente para a universidade e comunidade. A autonomia didática é a liberdade discernir o que ensinar e aprender. A autonomia administrativa é a liberdade de estabelecer políticas, estatutos e normas que as regem. Sendo assim, a autonomia administrativa da universidade relaciona-se também com a eficiência da utilização dos recursos disponíveis, humanos ou financeiros. Para garantir a maximização da eficiência na utilização dos recursos, a UFC, por meio do Comitê de Governança, utiliza indicadores de desempenho para a Gestão de Riscos, como consta no portal da universidade. O Quadro 3 evidencia as práticas de GC e RSC onde são abordadas na UFC, de forma consolidada.

| Características de GC e RSC | | GC | RSC | UFC |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Redução de assimetria de informações | X | | O PDI desenvolve gerenciamento de riscos e propicia o acesso dessas informações, como forma de aprendizado. |
| 2 | Ética | X | X | O Comitê de Governança alinha as suas ações aos padrões éticos em vigência. |
| 3 | Consistência na condução da organização | X | | O Comitê de Governança elabora políticas de gestão administrativa envolvendo todos os órgãos da estrutura organizacional. |
| 4 | Qualidade da gestão | X | | |
| 5 | Tratamento justo para funcionários | X | | O PDI promove ações que tornem a universidade um ambiente de trabalho saudável, seguro e inclusivo, promovendo o pertencimento institucional. |
| 6 | Desempenho | X | | O Comitê de Governança define indicadores de desempenho para a Gestão de Riscos e fortalece à conformidade normativa. |
| 7 | Proteção das partes interessadas | X | | Programa de Integridade atua na detecção, punição e remediação de fraudes e atos de corrupção, em apoio à boa governança. |
| 8 | Transparência | X | X | A Secretaria de Governança promove ações que proporcionem a transparência. |
| 9 | Prestação de contas | X | | O Comitê de Governança observa os princípios de GC do setor público federal, incluindo prestação de contas. |
| 10 | Necessidade e interesses de terceiros | | X | Fornece assistência estudantil a alunos em situação de vulnerabilidade econômica, promove apoio psicológico aos servidores, além de buscar promover um ambiente de trabalho mais saudável e inclusivo e fomenta ações extensionistas de interesse social. |
| 11 | Relacionamento sociedade e empresa | | X | O PDI através da extensão propõe a inclusão social e a sustentabilidade ambiental, além de elencar práticas de gestão, contribuindo à transformação socioeconômica do Ceará, do Nordeste e do Brasil. |
| 12 | Satisfação dos interesses dos *stakeholders* | X | | |
| 13 | Protetora dos direitos humanos | | X | |
| 14 | Promover o bem-estar social e humano | | X | |
| 15 | Equilíbrio entre os pilares econômico, social e ambiental | | X | |
| 16 | Geração de valor | | X | |
| 17 | Justiça social | | X | |
| 18 | Melhoria da qualidade de vida da sociedade e do meio-ambiente | | X | |
| 19 | Inovação | | X | O PDI objetiva fortalecer o empreendedorismo e a inovação na UFC por meio de ações de extensão. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 20 | Diversidade | | X | Articula a integração de pessoas cegas, surdas, cadeirantes ou com outro tipo de mobilidade em seu cotidiano. |
| 21 | Desenvolvimento sustentável | | X | Adquiriu placas para produção de energia solar, a fim de ampliar sua produção e o consumo de uma energia limpa e sustentável. |
| 22 | Qualidade | | X | |
| 23 | Redução do impacto ecológico | | X | |

Quadro 3 – Comparativo de GC e RSC na UFC com inclusão social e autonomia

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados localizados em Secretaria de Acessibilidade (2010), Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis, Gestão de Pessoas e Extensão, Plano de Desenvolvimento Institucional (2017), Comitê de Governança (2017), Secretaria de Governança (2017), Portal de Notícias da UFC (2019), CGU (2018) e Plano de Integridade (2018).

Analisando o Quadro 3, verifica-se que a universidade utiliza de sua autonomia para desenvolver ações no âmbito da RSC e GC, a fim de ser um ente promotor de inclusão e demais valores sociais, muito embora as ações não contemplem todas as características pautadas na literatura. São exemplos de ações ausentes na conduta da UFC que são elencadas pelos autores de RSC e GC: a redução da pobreza ou processo intuitivo e informal; resultados; responsabilidade dos executivos; geração de valor a longo prazo. Todavia, é notória a participação e influência da UFC na comunidade em que está inserida, que demonstra estar inovando e agindo para atender às demandas acadêmicas e sociais, e melhorar suas práticas de gestão.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a influência das práticas de RSC e GC na UFC, propondo autonomia e inclusão social da instituição. Para tanto foram traçados como objetivos específicos: i) levantar literatura sobre RSC e GC; ii) evidenciar as práticas de RSC e GC da UFC; e iii) comparar as práticas de RSC e GC da UFC com os estudos anteriores.

No primeiro objetivo específico, a literatura sobre RSC e GC foi levantada através da plataforma *SPELL e Google* acadêmico, reunindo 41 trabalhos que continham RSC ou GC em seu título ou palavras-chaves.

No segundo objetivo específico, de evidenciar as práticas de RSC e GC da UFC, utilizou-se o Portal da UFC na busca por publicações que confirmem sua atuação. Os resultados demonstraram que a UFC atende parcialmente às práticas de RSC e GC, apresentando 80,95% das características de RSC e 60% das características de GC.

O terceiro objetivo específico, de comparar as práticas de RSC e GC da UFC com estudos anteriores, utilizou-se o *software* Microsoft Excel na construção de quadros comparativos entre as práticas abordadas na literatura e sua relação com a UFC na proposição de autonomia e inclusão social.

A pesquisa apresenta limitações, como a análise restrita à UFC, não abordando as

demais Instituições de Ensino Superior (IES). Como sugestão de estudos futuros, indica-se a abordagem de uma amostra maior de IESs. Também, é sugestivo que a UFC e as demais IESs incorporem, de maneira progressiva e efetiva, as práticas de RSC e GC, sobretudo aquelas que não foram detectadas na UFC, como mostram os Quadros 1 e 2 apresentados na seção 3 deste estudo.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. **Portaria nº. 1.089, de 25 de abril de 2018.** Brasília, 2018. Disponível em: https://www.cgu.gov.br/noticias/2018/04/cgu-lanca-regulamentacao-para-programas-de-integridade-no-governo-federal/portaria-cgu-1089-2018.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, **de 8 de outubro de 1988.** Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em 04 de jan. de 2020.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 1989.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2013. p. 232-232.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: https://bit.ly/3EOgRxC. Acesso em: 02 jan. 2020.

UFC é quinta do Brasil em ranking do MEC e receberá recursos extras de R$ 2,6 milhões. **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.** Fortaleza, 10 dez. de 2019. Disponível em: http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2019/14059-ufc-e-quinta-do-brasil-em-ranking-do-mec-e-recebera-recursos-extras-de-r-2-6-milhoes. Acesso em: 01 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Integridade da Universidade Federal do Ceará.** Fortaleza, 2018. Disponível em: https://secretariadegovernanca.ufc.br/wp-content/uploads/2018/12/plano-de-integridade-ufc-2018.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº. 01/CONSUNI, de 20 de Janeiro de 2017.** Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2017/resolucao01_consuni_2017.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº. 34/CONSUNI de 19 de Maio de 2017.** Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2017/resolucao34_consuni_2017.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Portaria nº. 4117, de 27 de Setembro de 2017.** Fortaleza, 2017. Disponível em: https://secretariadegovernanca.ufc.br/wp-content/uploads/2017/10/politica-de-governanca.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Cartilha Plano de Desenvolvimento Institucional UFC.** Fortaleza: 2017. Disponível em: https://proplad.ufc.br/wp-content/uploads/2018/04/cartilha-pdi-formato-digital-2018-04-26-1.pdf. Acesso em: 10 jan.  2019.

# CAPÍTULO 8

# PROJETO “MÃOS À HORTA” - EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DE HORTAS ESCOLARES PELOS ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA - CAMPUS ALEGRETE, RS

*Data de aceite: 01/02/2022*
*Data de submissão: 06/11/2021*

**Narielen Moreira de Morais**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete
Manoel Viana – RS
http://lattes.cnpq.br/1700288809167067

**Diogo Maus**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete
Manoel Viana – RS
http://lattes.cnpq.br/0919041328935291

**Roscielen Moreira de Morais**
Superintendência dos Serviços Penitenciários do Estado do Rio Grande do Sul – Penitenciária Modulada Estadual de Montenegro Jair Fiorin
Montenegro - RS
http://lattes.cnpq.br/2364974650689597

**RESUMO:** Esta atividade teve por objetivo promover a extensão dos conhecimentos agroecológicos através de hortas escolares no município de Alegrete, RS. Foi organizado um cronograma de atividades práticas para a efetivação do processo de produção de hortaliças agroecológicas no contexto escolar. Também foram promovidas técnicas de comunicação e extensão rural dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Alegrete, que foram os responsáveis pela condução do trabalho e exploraram os conceitos trabalhados nas disciplinas formativas do âmbito profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação ambiental; sustentabilidade; agroecologia; horticultura orgânica.

## PROJECT “HANDS AT THE GARDEN”: IMPLEMENTATION EXPERIENCE OF THE SCHOOL GARDEN’S BY THE STUDENTS OF FEDERAL INSTITUTE FARROUPILHA - CAMPUS ALEGRETE

**ABSTRACT:** The objective of this activity was to promote the extension of agroecological knowledge through school gardens in the city of Alegrete. A schedule of practical activities for the implementation of the process of production of agroecological vegetables in the school context was organized. Techniques of communication and rural extension of the students of the Technical Course in Agricultural of Alegrete Campus were also promoted, who were responsible for conducting the work and explored the concepts worked in the professional training disciplines.

**KEYWORDS:** Environmental education; sustainability; agroecology; organic horticulture.

## 1 I INTRODUÇÃO

O município de Alegrete está localizado na fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, que é identificada uma região constituída, do ponto de vista agrários, apenas por grandes propriedades rurais, formadas pela distribuição das sesmarias que deram origem às estâncias e grandes fazendas. Alegrete é o maior município em área territorial do estado, todavia, importa a maioria dos alimentos consumidos a nível

interno. Embora a condição de complementaridade dentro da unidade de produção, o autoconsumo continua sendo uma estratégia recorrida pela grande maioria das explorações familiares e cumpre papéis importantes na agricultura familiar.

As questões ambientais estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, contudo, a educação ambiental é essencial em todos os níveis dos processos educativos e em especial nos anos iniciais da escolarização. Hoje a educação ambiental nas escolas é essencial para o conhecimento, aprendizado e socialização dos estudantes, pois trabalham as questões ambientais através de dinâmicas, práticas e ações para a preservação do meio ambiente, visando uma melhor responsabilidade das novas gerações (MOURÃO; BRITO, 2013).

Desse modo, a implantação de hortas em espaços escolares vem de encontro a esta proposta, como um instrumento para explorar a temática ambiental em diferentes níveis de ensino, bem como se mostrou uma possibilidade para trabalhar com os alunos do curso de técnico em agropecuária a prática da extensão e comunicação rural.

Considerando a importância da temática de produção de alimentos, que pode se aliar aos conceitos de preservação ambiental por meio das práticas de agroecologia, surge a proposta de disseminar estes conceitos entre os alunos dos anos iniciais das escolas localizadas em diferentes territórios, visando a implantação de hortas escolares no município de Alegrete, durante o ano letivo de 2018.

## 2 I DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O projeto intitulado “Mãos à horta” é estruturado por meio de ações que promovem a extensão dos conhecimentos sobre a produção de hortaliças em sistemas agroecológicos, através de hortas implantadas em escolas do município de Alegrete, com a intenção de ofertar aos alunos a possibilidade de obterem maior contato com as práticas, técnicas e manejos realizados no processo de produção de hortaliças, com manejos contextualizados com as realidades locais.

Neste espaço também ocorre a prática da comunicação e extensão rural dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Alegrete, onde se exploram os conceitos trabalhados nas disciplinas formativas do âmbito profissional. Estas atividades foram desenvolvidas nas Escolas Estaduais de Educação Básica Dr. Lauro Dornelles e EEEB Barros Cassal, organizadas em quatro momentos principais, conforme descrito na sequência do texto.

### a) Organização das atividades previstas junto à equipe da escola

As atividades se iniciaram com a identificação da área disponível (Figura 01). A construção horta foi feita através de algumas etapas previamente definidas, tendo se iniciado com a medição da área para ter conhecimento do local, montagem de um croqui que definiu o formato e disposição dos canteiros, bem como o local de instalação da

composteira e sementeira.

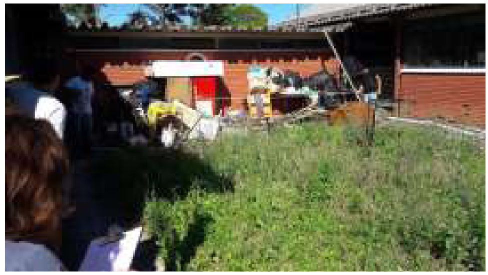



Figura 01. Identificação do espaço e material disponível na escola.

Também foi feita a identificação de materiais que pudessem ser reutilizados para a horta. Na escola havia um depósito de material descartado de onde se utilizou alguns componentes para a instalação da horta.

### b) Preparo de mudas, substratos e outros insumos no Campus Alegrete

As mudas que foram transplantadas nos canteiros das escolas, são cultivadas no Setor de Olericultura do IFFar CA, em ambiente de cultivo protegido, onde é desenvolvido todo o manejo desde a obtenção de substrato agrícola, semeadura, irrigação e repicagem (Figura 02). As mudas produzidas são utilizadas tanto para a produção de hortaliças no setor, quanto para as atividades junto aos alunos das escolas envolvidas na ação de extensão.



Figura 02. Preparo e manutenção de mudas no setor de olericultura do Campus Alegrete.

### c) Sistematização do espaço escolar destinado à horta

O projeto conta com crianças de séries iniciais, que podem utilizar o espaço da horta para explorarem outros conceitos da formação básica. Assim, surgiu a proposta de

construir canteiros em formas geométricas como triângulo, círculo, retângulo e losango (figura 03), para despertar a curiosidade das mesmas, sendo didático para professores explicarem trigonometria.

Para as crianças maiores foram construídos os canteiros com o formato tradicional, pois já demonstram curiosidade com a área e buscam saber sobre a olericultura e agroecologia, trazendo experiências e histórias sobre a horta de algum familiar.



Figura 03. Preparo dos canteiros em diferentes formas geométricas.

## d) Implantação da horta junto com a comunidade escolar

Para o início do plantio e semeadura, foram escolhidas as turmas do 3º e 4º ano, acompanhados dos professores que participaram das dinâmicas de transplantio de mudas, semeadura, irrigação e limpeza do ambiente de produção da horta (Figura 04). Foram repassadas as instruções de manutenção do espaço, de modo a subsidiar a continuidade das atividades após a visita do grupo do IFFar CA.



Figura 04. Atividades de implantação da horta junto às turmas de séries iniciais.

# 3 I RESULTADOS

Diversos autores relatam sobre as vantagens em trabalhar a horticultura em espaços compartilhados (PINTO, et al. 2011). Podemos elencar os seguintes êxitos: (1) sociais: pela possibilidade de interação e cooperação; (2) culturais: pela sensibilização para a sustentabilidade dos recursos naturais como solo, água, ar e biodiversidade; (3)

econômicos: pela possibilidade de produção de alimentos para consumo comunitário nas escolas; (4) ambientais: pela redução de descarte indevido de resíduos orgânicos, que por meio da compostagem são utilizados como fertilizantes das plantas; também pelo aumento da biodiversidade e melhor proteção do solo.

Importante registrar que ainda existe a intenção de estender as atividades nas escolas de modo a contemplar o apelo nutricional dos vegetais, por meio de oficinas para o preparo de alimentos saudáveis.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos às Escolas Estaduais Dr. Lauro Dornelles e Barros Cassal, pela parceria na realização das atividades, e ao Instituto Federal Farroupilha, pelo fomento das atividades.

## REFERÊNCIAS

MOURÃO, I. M.; BRITO, L. M. **Horticultura Social e Terapêutica - Hortas Urbanas e Atividades com Plantas no Modo de Produção Biológico.** Porto: Publindústria, 2013. 307 p.

PINTO, R. et al. **Viabilidade ambiental das hortas urbanas enquanto espaços para o desenvolvimento sustentável.** Revista da Associação Portuguesa de Horticultura, v. 106, p. 17-22, 2011.

# CAPÍTULO 9

# APLICAÇÃO DE SENSORES DE CAMPO MAGNÉTICO PARA LABORATÒRIO DIDÁTICO DE FÍSICA USANDO PLATAFORMA ARDUÍNO

*Data de aceite: 01/02/2022*
*Data de submissão: 06/11/2021*

**André Felipe da Silva Paz**
Escola Politécnica da Universidade de São Paulo
São Paulo - SP
http://lattes.cnpq.br/1909897555630825

**RESUMO:** Este artigo deriva de um projeto de Iniciação Científica de mesmo título, durante o qual foi desenvolvido um dispositivo para promover atividades pedagógicas no ensino de Física com sensores de campo magnético aliados à plataforma Arduíno. Possibilitando, ao docente e ao aluno, novas abordagens práticas ao ensino de campos magnéticos, ilustrando melhor seus efeitos. Sensores disponíveis comercialmente fornecem medidas experimentais do vetor campo magnético nas suas três componentes ortogonais x, y e z. A grande vantagem de integrar esses componentes ao Arduíno é a possibilidade de tratamento dos dados e sua manipulação digital, exibindo-os de forma intuitiva em um display de LCD. A aplicação do Arduíno e dos sensores de campo magnético em experimentos didáticos permite auxiliar na identificação e diferenciação das causas que influem nos valores dessa grandeza, tais como os campos magnéticos de ímãs; correntes elétricas; da terra ou até mesmo efeitos de borda. Dessa forma, o projeto disponibiliza aos docentes e alunos dispositivos experimentais com novas tecnologias que possibilitam o aprendizado prático e o confronto entre resultados experimentais e os modelos teóricos, permitindo, assim, discutir os conceitos físicos relacionados de forma mais significativa com o aluno.
**PALAVRAS-CHAVE:** Sensores de campo magnético; arduino; automatização de dados; práticas pedagógicas; novas tecnologias

## APLICATION OF MAGNETIC FIELD SENSOR FOR THE TEACHING LABORATORY OF PHYSICS USING ARDUINO PLATFORM

**ABSTRACT:** This article derives from a Scientific Initiation project of the same title, during which a device was developed to promote pedagogical activities in the teaching of Physics with magnetic field sensors combined with the Arduino platform. Enabling, for the teacher and the student, new practical approaches to the teaching of magnetic fields, better illustrating their effects. Commercially available sensors provide experimental measurements of the magnetic field vector in its three orthogonal components x, y and z. The great advantage of integrating these components into the Arduino is the possibility of data processing and digital manipulation, displaying them intuitively on an LCD display. The application of Arduino and magnetic field sensors in didactic experiments helps to identify and differentiate the causes that influence the values of this magnitude, such as the magnetic fields of magnets; electric currents; of the earth or even edge effects. Thus, the project provides teachers and students with experimental devices with new technologies that enable practical

learning and the confrontation between experimental results and theoretical models, allowing the discussion of physical concepts related to the student in a more meaningful way.
**KEYWORDS:** Magnetic field sensors; arduino; data automation; pedagogical practices; new technologies.

## 1 | INTRODUÇÃO

As pesquisas em ensino de Física têm revelado a grande potencialidade das novas tecnologias cotidianas aplicadas como ferramentas pedagógicas ao ensino de Ciências, e mais em particular a plataforma Arduíno e seus sensores. Especificamente o ensino da Física pode se beneficiar com essas ferramentas, de forma a preencher uma defasagem do ensino em relação ao uso de novas tecnologias, dado o caráter fortemente experimental dessa ciência. A elaboração de práticas de ensino que busquem enfatizar novas formas de lidar com o conhecimento e permitir uma maior participação do aluno em aula leva certamente a um aprendizado mais significativo. Particularmente no ensino de eletromagnetismo, em que há grande formalismo matemático e uma variada gama de experimentos simples e elaborados, a inserção de novas tecnologias pode beneficiar o ensino-aprendizado de seus conceitos com novas abordagens. Muitas vezes esse ensino-aprendizado é dado de forma abstrata, o que dificulta o aprendizado dos alunos. Visando contribuir para uma discussão mais aprofundada no ensino de eletromagnetismo, foi proposto um dispositivo com sensor de campo magnético integrado ao Arduíno para inclusão no acervo laboratorial, facilitando a visualização dos efeitos estudados pelos alunos e fornecendo valores numéricos das grandezas magnéticas.

## 2 | METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida abrange a área de Ensino de Ciências, particularmente a de Física. Buscou-se, inicialmente, realizar uma pesquisa bibliográfica do uso da plataforma Arduino no Ensino de Física, que tem sido explorada de forma bem ampla em diversos trabalhos acadêmicos, tendo em vista proposta de inserção de tecnologia em laboratórios de física. Também foram analisadas as características de diversos sensores de campo magnético disponíveis no mercado, que pudessem ser usados com Arduíno, e que se adequassem à nossa proposta.

## 3 | ESCOLHA DOS COMPONENTES

Uma importante etapa do projeto foi a realização da pesquisa bibliográfica para desenvolvimento do mesmo. Vale notar que a plataforma Arduíno tem sido amplamente utilizada para aplicação no ensino de física. Há também livros disponíveis sobre Arduíno, como o de McRoberts. Sendo assim, seu potencial pedagógico em propostas semelhantes

já foi comprovado.

A escolha dos componentes procurou alinhar-se às exigências do projeto. Sendo assim, os componentes-chave selecionados foram o Magnetômetro HMC5883L e o Sensor Hall A1302. O Arduíno foi opção natural para controle do funcionamento dos componentes e tratamento de seus sinais, e o display LCD Nokia 5110 mostrou-se adequado à exibição dos resultados.

## 3.1 Magnetômetro HMC5883L

A escolha desse componente deveu-se ao fato de sua capacidade de fornecer direção e sentido de campos magnéticos com ótima precisão. O sensor baseia-se na utilização de materiais magneto-resistivos - propriedade de um material em que sua resistência é alterada mediante presença de campo magnético – os quais são influenciados pelo campo magnético em que está imerso. A partir das variações ocorridas nesse material, os dados são processados internamente, amplificados adequadamente e exportados pela comunicação I2C.

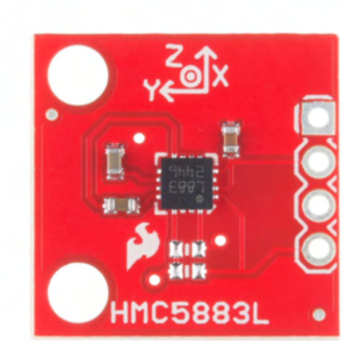



Figura 3.1.1. Magnetômetro HMC5883L

## 3.2 Sensor Hall A1302

O sensor Hall foi escolhido por suas características encontradas nas referências, como fornecer o módulo de campo magnético com alta confiabilidade, diversas de suas características se enquadraram para o projeto.

O efeito Hall é o responsável pela funcionalidade do sensor em questão. Esse efeito consiste no surgimento de uma diferença de potencial em um condutor elétrico quando este sofre influência de um campo magnético, a partir da qual é possível quantificar a intensidade do campo.



Figura 3.2.1. Sensor Hall A1302

### 3.3 Display LCD Nokia 5110

Como forma de servir de interface para indicação dos valores obtidos, foi utilizado o display LCD Nokia 5110. Esse display foi popularizado após uso em telefones Nokia 5110 e, por isso, hoje pode ser encontrado por baixo custo. É de grande simplicidade e permite impressão, em sua tela, de letras, números e até imagens. É facilmente integrável ao Arduíno sendo, portanto, ideal para o projeto.

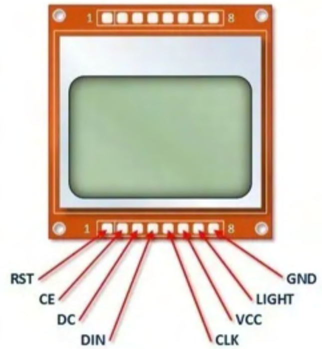



Figura 3.3.1. Display LCD Nokia 5110

### 3.4 Arduíno

O Arduíno é uma plataforma de prototipagem projetada com um microcontrolador de fácil manipulação que permite integração de diversos componentes eletrônicos. Por meio dele é possível dar comandos, executar funções, interagir com os dados obtidos e muito mais. Essa interação entre os componentes é realizada por meio da programação em C++ em sua IDE.

Pode ser usado para o desenvolvimento de objetos interativos independentes, ou ainda para ser conectado a um computador. O Arduíno é composto por um controlador,

algumas linhas de E/S digitais e analógicas, além de uma interface serial ou USB, que é usado para programá-la e interagir com ela em tempo real.

Por essas características e por sua extrema simplicidade de uso, além de sua frequente aplicação no ensino de Física, o Arduíno foi escolhido para controlar os dados obtidos pelos sensores nesse projeto.

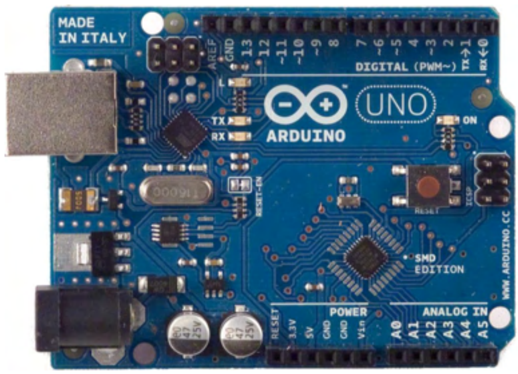



Figura 3.4.1. Arduíno UNO

### 3.5 Placa de Circuito Impresso (PCB)

Para unir os componentes em um aparato final, optou-se por utilizar no projeto a placa de circuito impresso. Uma placa de circuito impresso (*Printed Circuit Board*) tem como principal função propiciar um suporte mecânico e interconexão elétrica entre os componentes eletrônicos, por trilhas de cobre.

## 4 I RESULTADOS

Ao fim da pesquisa, foi possível projetar o circuito proposto, os componentes utilizados foram:

- Arduino UNO
- Sensor Magnetometro HMC5883L
- Sensor Hall A1302
- Display LCD Nokia 5110
- Chave HH (Ou duas chaves comuns)

Com a utilização do aplicativo *Proteus 8* foi possível realizar a montagem virtual da placa de circuito impresso, com suas ligações e trilhas de cobre, do esquema elétrico também montado nesse aplicativo.

A escolha desse aplicativo deu-se por sua completude, uma vez que por meio dele

é possível montar o circuito elétrico, visualizar seu equivalente em PCB e até mesmo observar uma projeção em 3D da placa completa.

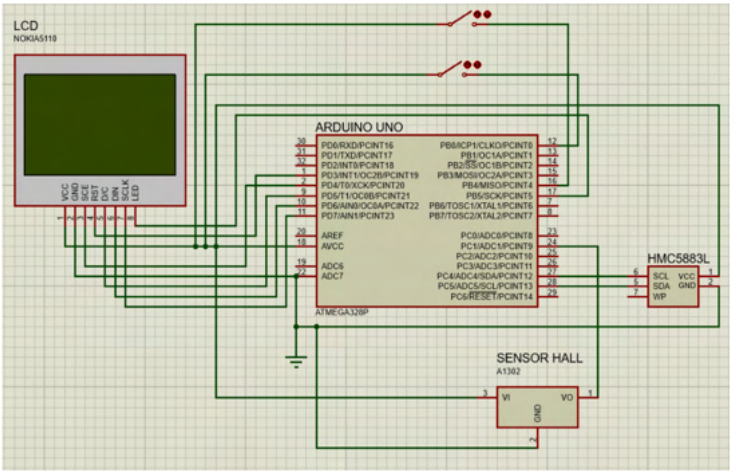



Figura 4.1. Esquema elétrico do circuito.

Na figura a seguir, em vermelho, é representada a trilha de cobre do primeiro plano da placa; em azul, as trilhas do plano inferior.

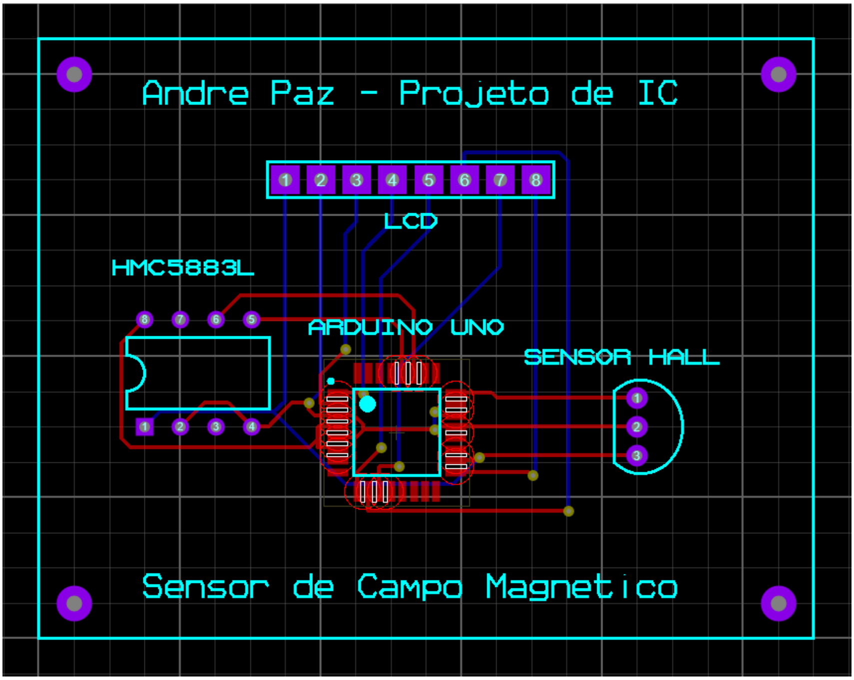



Figura 4.2 Imagem do Circuito na Placa (PCB) do Sensor de Campo Magnético.

A seguir encontram-se também figuras das versões em 3D da placa, evidenciando as trilhas de cobre na placa.

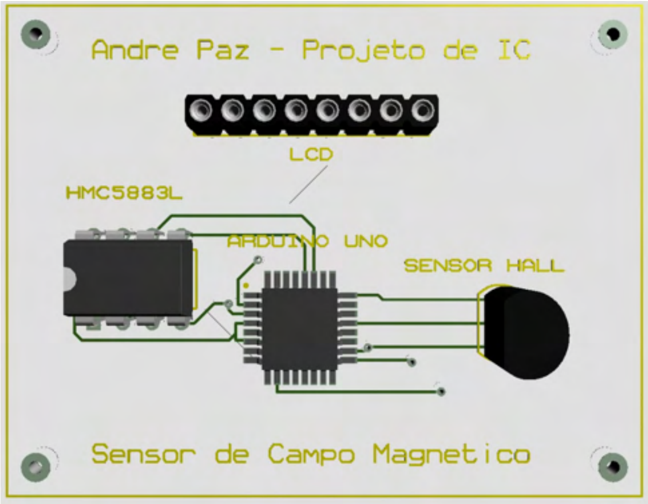



Figura 4.3 Visualização 3D de Placa do Sensor de Campo Magnético – Direta.

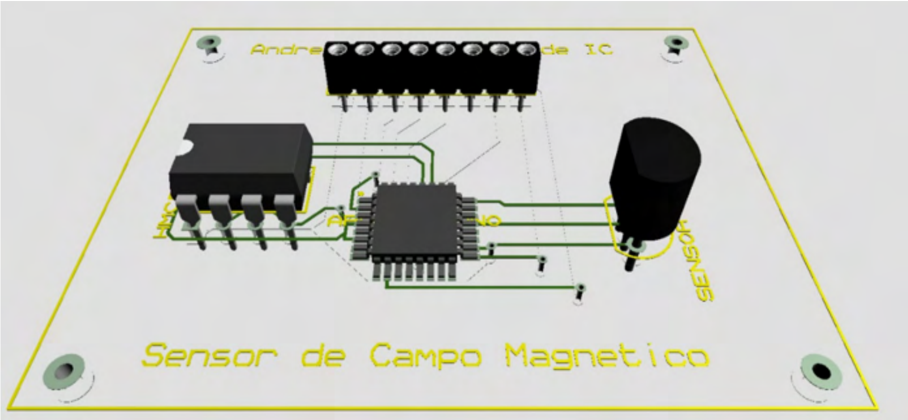



Figura 4.4 Visualização 3D de Sensor de Campo Magnético – Frontal.

A partir do uso do HMC5883l foram obtidos resultados que indiquem direção e sentido do campo magnético predominante, conforme mostrado pelas figuras a seguir.

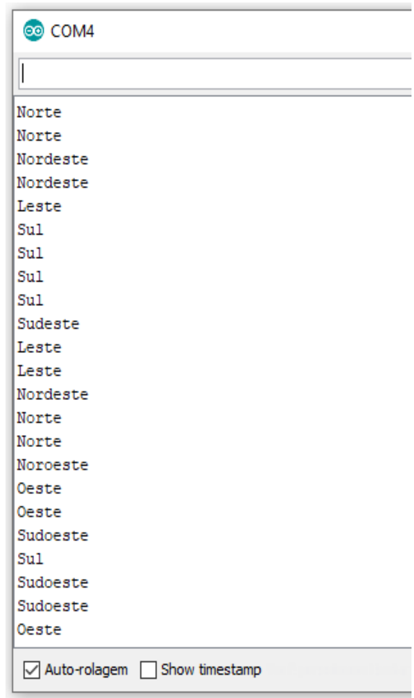



Figura 4.5. Direções do campo magnético obtidas com o magnetômetro e exibidas no monitor serial

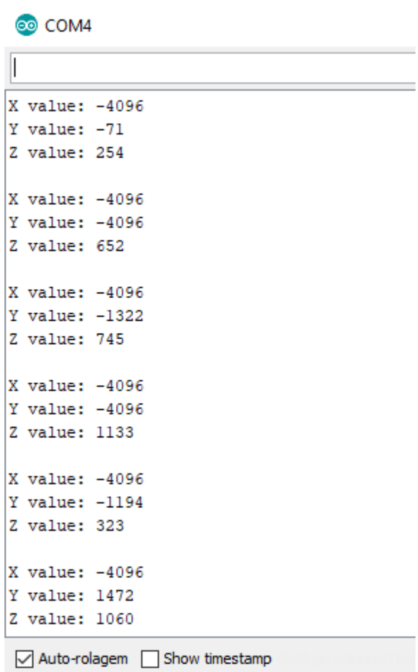



Figura 4.6. Componentes x, y e z do campo magnético obtidas com o magnetômetro e exibidas no monitor serial

Os testes envolvendo o magnetômetro HMC5883L foram bem-sucedidos, uma vez que a construção do código relacionado a ele compilou corretamente e foi possível obtiver uma resposta a partir dele. O circuito completo pode ser visualizado na figura 4.9.

As respostas obtidas pelo sensor e exibidas no display LCD estão representadas nas imagens 4.7 e 4.8.

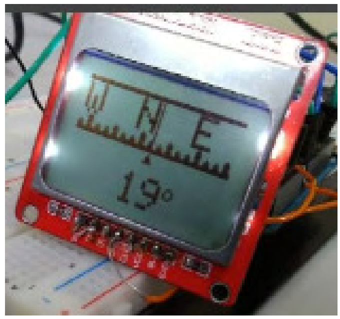



Figura 4.7 Resultado obtido pelo magnetômetro e exibido no Display LCD – Modo 1




Figura 4.8 Resultado obtido pelo magnetômetro e exibido no Display LCD – Modo 2

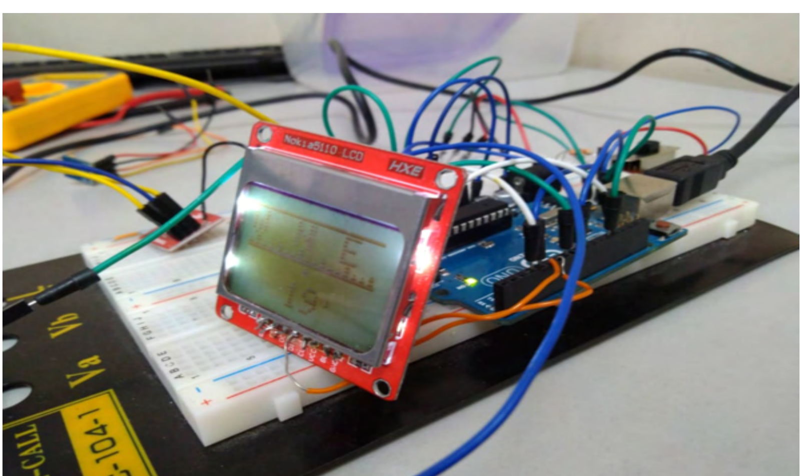



Figura 4.9 Circuito completo envolvendo Arduíno, display, chaves e sensores.

## 5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível atestar que os magnetômetros se adequaram bem à proposta do projeto, pois a partir deles será possível indicar a direção e sentido do campo a ser analisado. Com o auxílio do arduíno, os sinais do sensor puderam ser manipulados pela plataforma para elaboração de atividades práticas.

Porém, os testes realizados com o Sensor Hall foram interrompidos pelo início da pandemia da COVID-19 e a consequente suspensão de atividades presenciais, não sendo possível obter resultados satisfatórios do mesmo.

Os métodos de ensino ativos (aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em problemas; gamificação; sala de aula invertida; aprendizagem entre pares) têm sido amplamente almejados, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, e foi possível proporcionar experiências nesse sentido.

Conforme apontam dados obtidos pelo National Training Laboratories, os métodos de aprendizagem ativa são os meios mais eficientes de maximizar o aproveitamento do conteúdo. A partir da disponibilidade do dispositivo criado, é possível proporcionar aos alunos métodos de aprendizagem ativa. A grande vantagem da utilização desse método é que a dinâmica utilizada faria com que o aluno compreendesse o conteúdo abordado de modo estimulante, favorecendo a aprendizagem, dado que atividades investigativas e interações discursivas alcançam níveis mais elevados de cognição, ampliando as redes neurais e o conhecimento de definições científicas.

## REFERÊNCIAS


(1) ALLDATASHEET – Página oficial. Disponível em: ***https://www.alldatasheet.com/datasheet-pdf/pdf/120795/ALLEGRO/A1302.html***

(2) ALLDATASHEET – Página oficial. Disponível em: ***https://www.alldatasheet.com/view.jsp?Searchword=Hmc5883l&gclid=CjwKCAjwiMj2BRBFEiwAYfTbCkKeqh840_XGQRViflwPlPyb9HXCWTO9AiriLC8E0kmQQAS-CPGD2xoCbnMQAvD_BwE***

(3) A MAGNETOMETER – Página oficial. Disponível em: ***https://mysite.du.edu/~etuttle/electron/elect81.htm***

(4) ANDRADE, M.E. Uso da Ferramenta Modellus no Ensino de Física: uma bordagem a Luz da Teoria de Campos Conceituais. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, vol. 18(1), 2015.

(5) CARRASCOSA, J.; GIL PEREZ, D.; VILCHES, A. **Papel de la actividad experimental em la educación científica**. *Cad. Bras. de Ensino de Física*, v. 23(2), 2006.

(6) CAVALCANTE, M. et al. Física com Arduíno para iniciantes. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 33(4), 2011.

(7) ELETRODEX – Página oficial. Disponível em: ***https://www.eletrodex.com.br/sensor-de-efeito-hall-linear-a1302.html***

(8) GAROA NET – Página oficial. Disponível em: ***https://garoa.net.br/wiki/Display_Nokia_5110***

(9) GITHUB – Página oficial. Disponível em: ***https://github.com/jarzebski/Arduino-HMC5883L***

(10) INSTRUCTABLES – Página oficial. Disponível em: ***https://www.instructables.com/id/Arduino-Digital-Magnetic-Compass-HMC5883L-2-displa/***

(11) JESUS, V.L.B, SASAKI, D.G.C. Video-análise de Experimento de Baixo Custo sobre Atrito Cinético e Atrito de Rolamento. **Revista Brasileira de Ensino de Fìsica**, vol. 36(3), 2014.

(12) LABORATÓRIO DE GARAGEM- Página oficial. Disponível em: ***http://labdegaragem.com/profiles/blogs/tutorial-bussola-eletronica-com-hmc5883l***

(13) MCROBERTS, Mike. Arduino Básico. Apress. 2013. Tradução: **Novatec Editora Ltda**. 2015.

(14) Ministério da Saúde (BR). **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde- Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial [Internet]**. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2009 [cited 2019 Oct 20]. Available from: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/programa_nacional_reorientacao_profissional_saude.pdf

(15) MODELLUS - Aplicativo gratuito de Modelagem Matemática. Disponível em: ***http://www.if.ufrgs.br/computador_ensino_fisica/modellus/modellusI_introducao.htm***

(16) MOREIRA, M.M.P.C et al. **Contribuições do Arduíno no Ensino de Física: uma revisão sistemática de publicações na área de ensino**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. v.35(3). 2018.

(17) OLIVEIRA, E.V. Circuito Impresso. **Apostila ETEC Getúlio Vargas,** vol.1, 2006.

(18) PHET - Página de simuladores virtuais gratuito. Disponível em: ***https://phet.colorado.edu/pt_BR/***

(19) PLATAFORMA ARDUÍNO - Página oficial. Disponível em: *http://www.arduino.cc*

(20) SANTOS, J.C, DICKMAN, A.G. Experimentos reais e virtuais: proposta para o ensino de eletricidade no nível médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. Vol. 41(1), 2019.

(21) SOUZA, A. R. et al. A Placa Arduíno: uma opção de baixo custo para as experiências de física assistidas pelo PC. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 33(1), 2011.

(22) TRACKER - Aplicativo gratuito de Vídeo-análise. Disponível em: ***https://physlets.org/tracker***

(23) VERA, F. et al. A Simple Experiment to Measure the Inverse Square Law of Light in Daylight Conditions. **European Journal of Physics,** vol. 35, 2014.

(24) WIKIPEDIA – Página oficial. Disponível em: ***https://en.wikipedia.org/wiki/Nokia_5110***

(25) YOUTUBE - Plataforma de Vídeos. Disponível em ***http://www.youtube.com***

(26) ZACHARIADOU, K., et at. A low-cost computer-controlled Arduino-based educational laboratory system for teaching the fundamentals of photovoltaci cells**. European Journal of Physics**, vol. 33 (2012).

(27) /DEV/JARZESKI – Página oficial. Disponível em: ***http://www.jarzebski.pl/arduino/czujniki-isensory/3-osiowy-magnetometr-hmc5883l.html***

# CAPÍTULO 10

# ADOTE UMA ESCOLA – RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS NA AMAZÔNIA RONDONIENSE

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Francisco Marquelino Santana**
Doutor em Geografia pela universidade Federal de Rondônia, e vice – coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa dos Modos de Vida e Cultura amazônica – GEPCULTURA / UNIR

**RESUMO**: A escola pública carrega em si um mundo heterogêneo, diversificado, rico de uma vasta pluralidade cultural. Porém, também carrega em si condições que precisam ser melhoradas em todos os seus aspectos. A escola parece não ouvir os clamores daqueles que sobrevivem dentro e ao seu entorno. Para estes a escola torna-se verdadeiramente algo intocável e isolado. É possível em nossa realidade amazônica, ainda existir comunidade sem escola? É exatamente tentando responder a esta problemática que buscaremos conhecer o "Projeto Adote uma Escola", desenvolvido durante os anos de 2002 a 2004 pelo Núcleo de Ensino da Ponta do Abunã – NEPA, na denominada Região da Ponta do Abunã – Município de Porto Velho no Estado de Rondônia, na Amazônia Sul – Ocidental Brasileira.
**PALAVRAS – CHAVE**: Escola amazônica; Projeto Adote uma escola; Desigualdades sociais.

## ADOPT A SCHOOL – RESISTANCE AND FACINTG SOCIAL INEQUALITIES IN THE AMAZON RONDONIENSE

**ABSTRACT**: The public school carries within itself a heterogeneous, diversified world, rich in a vast cultural plurality. However, it also carries conditions that need to be improved in all its aspects. The school does not seem to hear the cries of those who survive in and around it. For them, school truly becomes something untouchable and isolated. Is it possible, in our Amazonian reality, to still have a community without a school? It is exactly trying to answer this problem that we will seek to know the "Adopt a School Project", developed during the years 2002 to 2004 by the *Ponta do Abunã* Teaching Center - PATC, in the so-called *Ponta do Abunã* Region - Municipality of Porto Velho in State of Rondônia, in the South-Western Brazilian Amazon.
**KEYWORDS**: Amazonian school; Project Adopt a school; Social inequalities.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo busca no seu bojo elucidar um projeto sócio – educacional nascido no coração da Amazônia Sul – Ocidental Brasileira, mais precisamente na zona rural do Município de Porto Velho no Estado de Rondônia.

O projeto Adote uma escola foi criado pela união das próprias comunidades rurais que diante da situação caótica em que se encontravam os prédios escolares e diante de algumas comunidades onde se quer existiam escolas, decidiram partir para o enfrentamento e combater com eficácia o descalabro provocado pelo escárnio das injustiças sociais.

No segundo capítulo elucidamos de que forma surgiu o projeto Adote uma escola e os entraves encontrados pelas comunidades rurais do Município de Porto Velho no sentido de reivindicar melhorias educacionais para suas famílias.

No terceiro capítulo apresentamos o desenvolvimento do projeto Adote uma escola e a resistência e enfrentamento dessas comunidades rumo a uma educação inclusiva, democrática e de qualidade para seus filhos.

O enfrentamento e a resistência não foram em vão e o projeto nascido diante da força das comunidades unidas, conseguiu alcançar seus objetivos e conquistar as metas propostas pelas suas lideranças: o direito a uma escola pública inclusiva e de qualidade.

## 2 I A GÊNESE DO PROJETO ADOTE UMA ESCOLA

No ano de 2002 As comunidades rurais da Região da Ponta do Abunã, mais precisamente dos distritos de Extrema e Nova Califórnia, Município de Porto Velho no Estado de Rondônia, se reúnem no sentido de solucionarem diversos problemas existentes na naquela região com relação ao processo educacional.

As comunidades iniciam uma batalha e querem construir ou reformar as escolas multianuais para as crianças de suas comunidades. Nas escolas multianuais durante esta época havia apenas um professor ou professora Unidocente que era responsável para lecionar todas os componentes curriculares vigentes (1º ao 5º ano) e ainda era responsável pela limpeza da escola e pelo preparo da merenda escolar.

Os líderes de cada comunidade escolar se dirigem até o núcleo urbano do distrito de Extrema (Região da Ponta do Abunã) e encontram o recém-criado Núcleo de Ensino da Ponta do Abunã – NEPA, órgão criado para ser uma extensão da Secretaria Municipal de Educação – SEMED do Município de Porto Velho.

Os pais e mães dos estudantes começam a participar a participar das reuniões realizadas pelo NEPA e falam do descaso a que estavam submetidas as escolas rurais multianuais e do estado de abandono das mesmas.

Perceberam que não havia recurso financeiro no NEPA para reforma das escolas e muito menos para a construção de novas unidades de ensino, e concluíram que era preciso fazer algo de novo, e assim o fizeram.

As lideranças das comunidades escolares falaram da necessidade que havia de realizar um acompanhamento mais de perto das escolas rurais, principalmente porque as precariedades das estradas dificultavam o acesso as escolas.

A partir daquele momento cada liderança comunitária tornou-se “padrinho ou madrinha das escolas multianuais” e começaram a divulgar a ideia de unir escola e comunidade em benefício da educação e dos processos de ensino e aprendizagem dos filhos e filhas. A partir dali estava criado o projeto “Adote uma Escola” e o pai de aluno Alzerino Martins do Santos foi escolhido para coordenar o projeto.

## 3 I O PROJETO ADOTE UMA ESCOLA E AS COMUNIDADES UNIDAS NO ENFRENTAMENTO ÀS INJUSTIÇAS SOCIAIS

O trabalho seria árduo, padrinhos e madrinhas (Figura 01) iriam enfrentar os desafios de conquistarem uma escola mais digna, mais inclusiva e mais cidadã, outros, porém, iriam travar uma luta ainda maior: trabalhar no sentido de conseguirem implantar a primeira escola da comunidade, a final o trabalho estava apenas começando, pois:

> Quando o povo se junta para procurar novas soluções para seus problemas ele também ensina. Ao longo de toda sua caminhada, o povo ensina a lição da esperança e da solidariedade. Ensina como é possível descobrir saídas em situações onde aparentemente não há saída. (CECCON, Oliveira, 2005, P. 92).



FIGURA 01 – Marquelino, F. S. Encontro de padrinhos e madrinhas/Projeto Adote uma Escola. Extrema – Porto Velho – Rondônia, 2002.

Padrinhos e madrinhas encontram escolas rurais abandonadas e em estado caótico, escolas sem nenhuma assistência, onde apenas os professores estavam caminhando junto com a recém-criada gerência pedagógica do NEPA através do projeto “Encontro pedagógico”. Durante as reuniões realizadas envolvendo padrinhos e professores, pode-se perceber que o projeto “Adote uma escola” nasceu dentro de um grande entusiasmo, todos deram as mãos e começaram a trilhar um novo caminho para cada uma de suas comunidades, e foi esta organização sadia e consistente da comunidade escolar que fez gerar uma nova era para a educação das escolas multianuais da região da Ponta do Abunã. Neste sentido podemos afirmar que:

> É nesse processo de organização de baixo para cima, temperado nas lutas de cada dia, nas vitórias e derrotas que tanto têm a ensinar, que está

> a semente de uma nova atitude e de uma nova maneira de agir: não mais esperar por soluções prontas vindas de cima, mas confiar nas próprias forças para encontrar as respostas e colocá-las em prática. (CECCON, Oliveira, 2005, P. 93).

Ainda no ano de 2002 o coordenador do projeto "Adote uma Escola", o pai de aluno Alzerino Martins do Santos, logo que assumiu a coordenação do projeto viajou à Porto Velho juntamente com os servidores da educação da Ponta do Abunã Para participar do primeiro Congresso Municipal de Educação, realizado pela Secretaria Municipal de Educação.

O congresso tinha como objetivo principal discutir e analisar alternativas essenciais à melhoria da qualidade de ensino da rede pública do município de Porto Velho. Um dos temas que mais chamou a atenção dos participantes foi a "gestão participativa" que iria definir as ações e prioridades parta o ano de 2003.

O evento foi considerado de grande importância para a eficácia da educação municipal, pois possibilitou a reflexão e o debate sobre as políticas públicas, a elaboração e implementação de diretrizes e ações que integrarão o plano de trabalho anual de 2003. Na oportunidade o senhor Alzerino proferiu um discurso, parabenizou a realização do evento e disse só não estar mais satisfeito porque reside em uma comunidade onde existem cerca de 30 crianças impedidas de estudar pela falta de escola.

Naquele momento, Alzerino enfatizou a vontade que ele tinha de ver aquelas crianças e adolescentes que estavam sem estudar, sentadas um dia nas mesmas cadeiras onde estavam aquelas pessoas letradas sentadas. Bastante aplaudido e emocionado, Alzerino deixou escapar algumas lágrimas que seriam no amanhã, responsáveis pelo nascimento da primeira escola por ele adotada: a escola rural "Bem-Aventurança".

Foi exatamente esta a denominação atribuída por ele a tão almejada escola que ele mesmo iria construir. De fato, dias depois o mesmo conseguiu alguns materiais de construção junto a Prefeitura (Figura 02). Conseguiu também em regime de mutirão "desmanchar" prédios de antigas escolas que já haviam sido desativadas, para o aproveitamento de telhas e madeiras, e enfim, Alzerino às duras penas conseguiu construir a escola municipal Bem-Aventurança ainda no final de 2002, e que depois de equipada pelo NEPA/SEMED, começou a funcionar normalmente a partir de 2003.

As lideranças de cada comunidade mostraram que a utopia existe, e mais do que isso, colocaram-na na mais clarividente prática do exercício de cidadania, fazendo prevalecer os seus direitos constitucionais.

Sem resquícios de dúvidas "*os indivíduos, graças a determinadas particularidades de seu caráter, podem influir nos destinos da sociedade*" (PLEKHANOU, 2006, P. 138). É este individuo consciente de suas ações, sustentado por sonhos não perenes, imbuído de lutas e conquistas politizadas, construtor da ética, da convivência democrática e da incessante causa para a inclusão social, que jamais deixará a utopia morrer e será eternamente vigorado pela força avassaladora e reconstrutora de uma educação de qualidade para

todos. Esta inesgotável fonte de saber deverá ser sempre semeada, e cultivada, pois:

> Quem não cultiva a utopia contenta-se com as misérias que tem, porque não atina para a possibilidade de superação permanente. Esse passo é o que mais interessava a Paulo Freire: o oprimido precisa descobrir a esperança como energia critica que lhe permite ler a realidade de modo alternativo e correr atrás de alternativas. Precisa sonhar com futuro totalmente diferente, não porque um dia possamos nele viver, mas porque necessitamos desse parâmetro absoluto para nunca parar. (DEMO, 2009, P. 47).



FIGURA 02 – Santana, F. M. Construção da escola Bem-Aventurança. Projeto Adote uma Escola. Extrema – Porto Velho – Rondônia. 2002.

A vitória de Alzerino e de sua comunidade serviu de exemplo e ânimo para os demais padrinhos alavancarem de vez o projeto "Adote uma Escola". A partir dali outras escolas rurais multianuais foram construídas e/ ou reformadas pelo projeto durante os anos de 2002 a 2004, conforme demonstra a listagem abaixo:

**Escolas multianuais da Ponta do Abunã – 2003.**

Construídas e/ ou reformadas pelo projeto "Adote uma Escola".

| ***Item*** | ***Escola*** | ***Padrinho/madrinha*** | ***Localidade*** | ***Situação*** |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Bem-aventurança | Alzerino M. Santos | Extrema | Construída |
| **02** | Raimundo Bombom | Noraldino C. da Cruz | Extrema | Reforma. |
| **03** | Rio Vermelho | Maria de Nazaré | Extrema | Construída |
| **04** | José de Anchieta | Irineu Ferreira | Extrema | Reforma |
| **05** | Pres. Médici | Manoel F. Barbosa | Extrema | Construída |
| **06** | José Ferreira | Liberino F. Costa | Extrema | Reforma |
| **07** | José F. Lima | Sebastião L. Ramos | Extrema | Construída |
| **08** | José Bedoni | João S. Rodrigues | Nova Cal. | Construída |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **09** | Gedocy R. Holff | Sebastião U. Lima | Nova Cal. | Reformada |
| **10** | União da Vitória | Valdir J. Pereira | Nova Cal. | Reformada |
| **11** | Com Fé em Deus | Eclecir S. Talini | Nova Cal. | Reformada |
| **12** | 19 de novembro | Valdecir F. Chaves | Nova Cal. | Construída |
| **13** | São Francisco | José P. da Silva | Nova Cal. | Reformada |
| **14** | Novo Oriente | Maria A. Santos | Nova Cal. | Reformada |
| **15** | Amazonas | Márcio P. Dias | Nova Cal. | Construída |
| **16** | 1° de maio | Gedocy Ruas | Nova Caf. | Construída |

Fonte: Projeto adote uma escola. NEPA/ SEMED/ 2003.

A escola Bem-Aventurança em construção (Figura 03) foi sem dúvida o marco inicial do projeto adote uma escola e o pai de aluno Alzerino Martins dos Santos, como homem simples e humilde da Amazônia brasileira, tornou-se também um marco de luta, resistência e organização de um povo que com muita determinação conseguiu alçar voo e realizar o sonho de uma educação cidadã, democrática e inclusiva.



FIGURA 03 – Marquelino, F. S. Construção da escola Bem-Aventurança. Projeto Adote uma escola. Extrema – Porto Velho – Rondônia. 2002.

## 4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade, infelizmente, muitas vezes rotula o cidadão “semianalfabeto” de ser um sujeito incapaz e desprovido de conhecimentos. Este preconceito ainda amarga o exercício de cidadania. Paulo Freire ao longo de sua trajetória como grande educador e alfabetizador sempre prezou pela ética e pela politização do educando.

O alfabetizado que ainda não se descobriu criticamente, continua despolitizado e, portanto, vive a contribuir para manutenção e reprodução das desigualdades sociais vigentes. É evidente que gostaríamos de ter um país totalmente alfabetizado, mas que este Brasil alfabetizado, seja, acima de tudo, um Brasil que adote uma alfabetização crítica

responsável pelo combate incessante às injustiças sociais que atinge grande parte da população.

O que não pode passar despercebido são as peculiaridades regionais que cercam a escola da vida de um "semianalfabeto" altamente politizado. Uma vida historicamente rica e heterogênea. Esta pluralidade cultural encontrada em diversos cantos do planeta mostra o quanto é importante as experiências de vida ali encontradas e quantos benefícios científicos e sociais são dali extraídos em prol da sociedade moderna letrada.

Foi exatamente no ramal Mendes Júnior que nasceu o projeto "Adote uma Escola", nasceu de forma humilde e natural para em seguida percorrer todas as estradas da região.

No ano de 2003 todos os padrinhos e madrinhas das escolas multianuais que constituíram o projeto "Adote uma Escola" foram diplomados em Extrema pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, pelo então secretário Mário Jorge de Oliveira, em reconhecimento aos relevantes serviços prestado a educação municipal.

## REFERÊNCIAS


CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

CANEN, Ana; SOUZA, Aurila Eurídice Carneiro da Cunha; BEZERRA, Marlene Jesus Soares. Projeto político pedagógico. IN: CANEN, Ana; SANTOS, Ângela Rocha dos. Educação Multicultural – Teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro, Editora Ciência Moderna, 2009.

CITELLI, ADILSON. Linguagem e persuasão. São Paulo, Editora Ática, 2007.

CANEN, Ana; SANTOS, Ângela Rocha dos. Educação Multicultural – Teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro, Editora Ciência Moderna, 2009.

CITELLI, ADILSON. Linguagem e persuasão. São Paulo, Editora Ática, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo, Editora Atlas S.A, 2009.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Paz e terra. 1997.

GADOTTI, Moacir. Construindo a escola cidadã. Brasília, 1998.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros.** Porto Alegre, Artmed, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos – SP. Pedro & João editores, 2010.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo, Cortez editora, 2ª edição, 1999.

HOLZER, Werther. **Mundo e lugar: Ensaio de Geografia fenomenológica**. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia. **Qual o espaço do lugar?** 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.

MARANDOLA, Eduardo. **Lugar enquanto circunstancialidade**. In: **Qual o espaço do lugar?** 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.

MAESTRI, Mário; Carboni, Florenci. **A linguagem escravizada**. São Paulo, Expressão popular, 2003.

MORAES, Raquel de Almeida. É possível uma linguagem critica na educação? Brasília. Revista linhas critica/UNB. Volume 12, Número 203. Dez/2006.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Sistematização das experiências: Algumas apreciações**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa participante: O saber da partilha. 1ª edição. Aparecida – São Paulo, 2006.

KAWA, Nick. **A virada ontológica e a Amazônia: um diálogo** (completo). Amazônia latitude.com, 2017.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: Uma poética do Imaginário.** São Paulo, Escrituras, 2001.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A arte como encantaria da linguagem**. São Paulo, Escrituras, 2008.

PLEKHANOU, Guiorgui Valentinovitch. **O papel do individuo na história.** São Paulo. Expressão Popular, 2006.

STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisar é pronunciar o mundo: Notas sobre método e metodologia**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa participante: O saber da partilha. 1ª edição. Aparecida – São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues & FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional (Rondônia).** Porto Velho, Rondoniana, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: A perspectiva da Experiência**. Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina, Eduel, 2015.

VELANGA, Carmen Tereza & SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos. **Formação continuada e a linguagem na escola: estudo dos impactos do programa GESTAR no município de Guajará-Mirim (RO).** IN: **Política educacional e formação de professores: Interfaces, Modelos e Desafios.** São Carlos-SP, Pedro & João editores, 2009.

VELANGA, Carmen Tereza; Santos, Elza Araújo dos; Brasileiro, Tânia Suely Azevedo. **Formação de educadores, currículo e educação multicultural: um diálogo Freireano na Amazônia.** In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel (ORG). **Multiculturalismo na Amazônia: o singular e o plural em reflexões e ações.** Curitiba. Ed. CRU, 2009.

# CAPÍTULO 11

# OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA ESTUDANTES SURDOS

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Daniela de Fátima Barbosa Gonzales**
Mestranda em Educação Inclusiva, Universidade Estadual Paulista

**Rosecleide Orozimbo Harada**
Mestranda em Educação Inclusiva, Universidade Estadual Paulista

**Renan Rodrigues de Souza**
Mestrando em Educação Inclusiva, Universidade Estadual Paulista

**Maria Candida Soares Del-Masso**
Orientadora e docente do Mestrado em Educação Inclusiva, Universidade Estadual Paulista

**RESUMO**: O ensino remoto foi a solução encontrada por diversas redes de ensino para a continuidade das atividades pedagógicas durante a pandemia do Covid-19. Diferente do ensino a distância que possui uma legislação e uma estrutura própria, o ensino remoto emergencial (ERE) surgiu de forma emergencial sem uma estrutura definida para atender a demanda do momento. A regulamentação desse atendimento ocorreu por meio da LEI Nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020) e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020) que permitiu a realização de aulas digitais até 31 de dezembro de 2021. Diante desse novo cenário educacional, este artigo buscou apresentar as implicações quanto ao ensino de estudantes com surdez diante do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ERE das escolas bilíngues para surdos e das escolas de ensino regular com inclusão de estudantes com surdez. As dificuldades enfrentadas por professores bilíngues e intérpretes de libras para a realização de aulas utilizando- se da Libras, as estratégias de ensino utilizadas na busca de uma educação qualitativa para e as barreiras que ainda persistem dificultando o ensino e aprendizagem desses estudantes. Ainda há muito o que se pesquisar e muito a se construir. Mas estamos num momento novo e não podemos ignorar que apesar das inúmeras dificuldades houve crescimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Brasileira de Sinais, Surdez, Educação Especial, Ensino Remoto Emergencial**.**

**ABSTRACT:** Remote learning was the solution found by several educational networks for the continuity of teaching activities during the Covid-19 pandemic. Unlike distance learning, which has its own legislation and structure, emergency remote learning (ERE) emerged as an emergency without a defined structure to meet the demand of the moment. The regulation of this service occurred through LAW No. 14,040 of August 18, 2020 (BRAZIL, 2020) and CNE/CP RESOLUTION No. 2, of December 10, 2020 (BRAZIL, 2020) which allowed the realization of digital classes until December 31, 2021. Given this new educational scenario, this article sought to present the implications for the teaching of deaf students in the face of the use of Brazilian Sign Language (Libras) in the ERE of bilingual schools for the deaf and regular schools with inclusion of deaf students. The difficulties faced by bilingual

teachers and Libras interpreters to carry out classes using Libras, the teaching strategies used in the search for a qualitative education and the barriers that still persist, hindering the teaching and learning of these students. There is still a lot to be researched and a lot to build. But we are in a new moment and we cannot ignore that despite the countless difficulties there was growth.
**KEYWORDS:** Brazilian Sign Language, Deafness, Special Education, Emergency Remote Teaching.

## 1 I INTRODUÇÃO

No Brasil encontramos inúmeras pesquisas que abordam a melhoria da qualidade na educação de surdos. Autores como SKLIAR (1997), PERLIN E STROBEL (2006), QUADROS E SCHMIEDT (2006), FREITAS (2020) E LACERDA, ALBRES E DRAGO (2013) apontam a importância do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua para o processo de ensino e aprendizagem do estudante com surdez. A Legislação Brasileira com base nos documentos - LEI Nº10.436 (BRASIL 2002) e o Decreto 5.626 (2005) ratificam e garantem o direito aos estudantes surdos para que a aprendizagem seja significativa, fazendo-se necessário a elaboração de aulas contemplando a cultura e a identidade visual, recurso linguístico dos sujeitos com surdez. No ano de 2020 deparamo-nos com algo inesperado. Uma pandemia causada pelo vírus SARS-Co V-2, mais conhecido como Covid-19. Um vírus altamente contagioso e letal, que trouxe medos e incertezas em todo o Mundo, levando as autoridades a tomarem medidas drásticas como o isolamento social na tentativa de conter a multiplicação de contágio. Com isso, as aulas presenciais foram suspensas, a princípio imaginando que seria algo a curto prazo. Mas a cada dia que se passava, era percebido o quanto esse vírus era agressivo e o quão importante seria permanecermos isolados. Diante desse cenário indagamo-nos: Como garantir aos estudantes o seu direito ao ensino e aprendizagem diante deste novo cenário mundial? Uma busca incessante por estratégias de ensino para contemplar os estudantes de forma remota iniciou-se em todo o mundo. Um grande desafio para garantir aos estudantes seu direito à educação mantendo-os em isolamento para sua segurança. O Conselho Nacional de Educação criou diretrizes orientadoras para implementação da Lei 14.040 (BRASIL, 2020a) por meio da Resolução n° 2 (BRASIL, 2020b), de 10 de dezembro de 2020, que trouxe diretrizes orientadoras para implementação da lei supracitada, deixando a cargo de cada rede de ensino a opção por adotar atividades não presenciais para o ano letivo de 2020. Os documentos esclarecem que as atividades pedagógicas não presenciais devem respeitar as especificidades dos estudantes principalmente em relação ao uso das tecnologias digitais de apoio ao processo de ensino e aprendizagem considerando a autonomia das escolas. Diversos estados brasileiros como São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e tantos outros optaram pelo ensino remoto emergencial (ERE), utilizando-se de plataformas virtuais, aulas síncronas (via *google Meet, Teens, Zoom*), assim

como outras ferramentas tecnológicas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem atualmente disponíveis.

Assim, nos questionamos: como garantir aos estudantes com surdez o acesso à educação, associada ao direito linguístico de aprender utilizando sua primeira língua? Este desafio nos trouxe a essa pesquisa, buscando entender como os educadores bilíngues e intérpretes de Libras estão desenvolvendo esse trabalho, quais as estratégias de ensino e aprendizagens utilizadas nesse período remoto, o que tem se apresentado como eficaz no processo de ensino e aprendizagem e quais as barreiras encontradas nessa nova modalidade de ensino.

## 2 | A ROTINA ESCOLAR ANTES DA PANDEMIA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Antes da pandemia as escolas bilíngues de educação para surdos realizavam um trabalho presencial com os estudantes, garantindo o ensino e aprendizagem a partir de sua primeira língua, a Libras. A presença do estudante no ambiente escolar era fundamental para a aprendizagem de sua língua por meio do contato com os professores bilíngues e instrutores surdos, além da troca entre seus pares, garantindo assim um ambiente enriquecedor para o ensino e aprendizagem dos conteúdos historicamente acumulados.

Enquanto isso, as escolas de ensino comum também se preocupavam em propiciar aos estudantes com surdez a construção de conhecimentos com o respaldo do profissional Tradutor Intérprete. Uma vez que a língua majoritária nessas escolas é a oral-auditiva, coube ao tradutor e intérprete de Libras a função de intermediar as comunicações do estudante e para o estudante, ou seja, é competência desse profissional fazer a tradução da língua fonte para a língua alvo, assíncrona ou simultaneamente, a fim de proporcionar equidade no ensino.

Com a chegada inesperada da pandemia causada pelo vírus Covid-19, vimo-nos em uma situação atípica sem precedentes na história, sem modelos de ensino a serem seguidos ou estudos que pudessem nortear profissionais e/ou instituições quanto a um novo processo de ensino e aprendizagem de forma remota. Assim, cada país buscou uma solução temporária e o Brasil não foi diferente. Entendendo que as aulas deveriam ser retomadas, mas que o distanciamento social deveria permanecer, buscou-se soluções na aplicabilidade do ensino a distância, conforme orientações da Resolução nº 2 de 2020:

> § 2º A realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas, passíveis de serem alcançados mediante estas práticas, considerando o replanejamento curricular adotado pelos sistemas de ensino, redes e escolas. (BRASIL, 2020b, p.6).

Neste momento, para a solução da situação de forma rápida foi utilizado o Ensino

Remoto Emergencial (ERE), por muitos confundido com Educação a Distância (EaD). Para esclarecer, apresentaremos aqui algumas diferenças entre EaD e ERE. Na perspectiva de Mill (2018) a Educação a Distância:

> Caracteriza-se pela separação física (espaço temporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (especialmente tecnologias digitais) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem. [...] De modo geral e simplificado, pode-se dizer que todos os aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem da EaD são praticamente os mesmos da educação presencial, estruturados num processo dialético, de modo articulado, complementar e dinâmico. Ocorre que essa base diluída e fluída da EaD se organiza em espaços e tempos redimensionados, distintos daqueles que regiam (e ainda regem) a tradicional organização escolar. Assim, a interlocução é possibilitada tanto por suportes tecnológicos para comunicação síncrona/simultânea (como em web conferências, salas de bate papo etc.), quanto na comunicação assíncrona/diferida (a exemplo de fóruns, ferramentas para edição de textos web e e-mails) (MILL, 2018, p. 200). A modalidade EaD deve ser entendida como processo planejado e não acidental de aprendizado e ensino que ocorre, normalmente, em um lugar e momento distinto para estudantes em relação aos educadores, tendo como formas de interação as diversas tecnologias digitais de informação e comunicação. (MILL, 2018, p. 202).

Segundo Arruda (2020), EaD é uma modalidade de ensino realizada a distância, mas que envolve um planejamento prévio onde os profissionais envolvidos têm conhecimento do perfil dos estudantes, o desenvolvimento das aulas, contam com o auxílio de diversos profissionais para a produção e edição de vídeos com qualidade pedagógica e estética, as estratégias de ensino são planejadas a médio e longo prazo de forma que contemplem as dimensões síncronas (contato imediato entre professor e estudante) e assíncronas (aulas realizadas via plataformas onde o estudante escolhe o melhor momento para acessar os conteúdos, sem contato imediato com o professor). A ERE trata-se da oferta temporária de ensino remoto com aulas previamente elaboradas para o ensino presencial, de forma que essas são adaptadas durante o período de crise pandêmica e podem ser organizadas em tempo semelhante ao ensino presencial, com transmissões em formatos de *lives*. Os educadores podem realizar a gravação de conteúdos e disponibilizá-los em plataformas organizadas pelas esferas públicas, além de transmissões de conteúdos por TV, rádio ou canal digital disponibilizados pelas estatais. Pode ocorrer ao longo da crise, o ensino híbrido que se refere ao retorno parcial de estudantes para o ensino presencial com redução de tempo das aulas, onde os estudantes deverão cumprir tanto as atividades presenciais quanto as demais que forem ofertadas de forma remota.

## 3 I ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Com o desafio lançado, iniciamos as aulas nas Escolas de Educação Bilíngue

para Surdos na Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo de forma virtual, por meio da plataforma Google Classroom. A estratégia inicial foi cada professor gravar diversos vídeos em Libras e localizar aplicativos com recursos que tornassem as aulas o mais visual possível. Entretanto, alguns professores apresentaram dificuldades diante dessa nova modalidade de ensino, outros mais familiarizados com as tecnologias, buscavam auxiliar os docentes de forma que o estudante recebesse um ensino com qualidade. Nessa perspectiva, os professores se reinventaram criando aulas visuais em Power Point editando os vídeos com a janela de Libras, sendo necessário realizar inúmeras edições dos vídeos, pelos próprios docentes, para disponibilização na sala de aula do Google Classroom e envio dos vídeos via WhatsApp para aqueles familiares que não conseguiam acessar a sala de aula virtual. Durante este processo deparamo-nos com uma segunda situação: a dos familiares que não conheciam a Libras e não conseguiam auxiliar as crianças nas atividades propostas. Assim, foi preciso que os professores realizassem os vídeos em Libras incluindo legenda para que os pais pudessem ter acesso aos conteúdos disponibilizados aos estudantes e os auxiliassem nas atividades.

Devido à dificuldade encontrada por muitos estudantes quanto ao acesso à plataforma do Google Classroom, por diferentes motivos, como a falta de aparelhos tecnológicos (*notebook ou tablets*), por exemplo, a escola optou por realizar o contato com as famílias por meio do aplicativo WhatsApp, já que essa é uma ferramenta popular entre todos. Os vídeos das aulas produzidas em Libras foram salvos na ferramenta Youtube de forma a facilitar o compartilhamento, evitando assim o consumo excessivo de memória dos aparelhos celulares. Com esta estratégia, os estudantes assistiam os vídeos, realizavam as atividades escritas e as encaminhavam por fotos e/ou gravações de vídeos em Libras, via WhatsApp, aos professores. Esses professores ao receberem esses materiais, baixam os vídeos recebidos e alimentavam a sala de aula virtual para constar a atividade do estudante realizada com o uso daquela ferramenta. Além das aulas assíncronas realizadas pelo Google Classroom e pelo WhatsApp, a escola também organizou um horário de aulas síncronas que foram realizadas pelo Google Meet, onde os familiares recebiam previamente os horários e os links das aulas, semanalmente, para que os estudantes pudessem ter o momento de troca e interação com o professor e com seus colegas utilizando Libras. Aos poucos, as aulas foram se modernizando, o uso do Google Meet foi se tornando mais amigável, ampliando o uso de diferentes ferramentas e oportunizando o compartilhamento de tela com apresentações em Power Point para todos. O professor também pode contar com este mesmo recurso para sanar dúvidas dos estudantes realizando pesquisas na internet e compartilhando a tela com as imagens pesquisadas.

Em um dos encontros virtuais realizados entre a Coordenação Pedagógica e os professores, uma professora relatou que em sua aula de geografia pode realizar uma atividade com os estudantes sobre localização espacial onde os próprios estudantes fizeram o percurso da escola até sua residência por meio do Google Maps. A professora

relatou ainda que os estudantes realizaram a atividade muito animados pois um de cada vez pode realizar o percurso compartilhando sua tela com os demais colegas dialogando sobre os lugares que conheciam durante o percurso realizado. Essa atividade desenvolveu nos estudantes a autonomia nas pesquisas ampliando seu conhecimento por meio do uso da tecnologia o que pode demonstrar o quanto ela era favorável se usada adequadamente no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda permanecemos em momento atípico no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Nas Escolas de Ensino Bilíngue para Surdos encontramo-nos neste momento utilizando o ensino híbrido, com alguns estudantes no ensino presencial em dias alternados, outros em ensino remoto total, o que tem exigido ainda mais dos educadores tendo em vista que devemos desenvolver inúmeras possibilidades de acesso a estes estudantes, seja pela plataforma do Google Classroom, seja pelas aulas síncronas realizadas pelo Google Meet, seja por materiais impressos para aqueles que não possuem nenhum tipo de acesso tecnológico, além do planejamento de aulas presenciais levando em conta as questões de distanciamento social e uso da máscara, o que tem dificultado na comunicação, já que a expressão facial é muito importante na Língua de Sinais.

Nas escolas de ensino regular, a orientação fornecida no Estado de Mato Grosso do Sul, para atendimento dos estudantes sem acesso à internet, foi que os profissionais especializados que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais atenderiam os estudantes com deficiência auditiva que não possuíam intérprete ou Instrutor Mediador Modalidade Sinalizada ou Oral, e os surdos que recebiam o atendimento seriam atendidos por seus apoios pedagógicos/ interpretes /instrutores, em um trabalho colaborativo com os professores regentes.

Este trabalho consistia em preparar atividades impressas acessíveis que atendesse as peculiaridades do estudante com surdez. Para isso foi necessário um trabalho com imagens e fotos, ou seja, um trabalho árduo de adaptação do conteúdo neste momento do ERE, cujas atividades impressas foram retiradas na escola pelo estudante e/ou familiares, executadas em casa e devolvidas na coordenação pedagógica para que fossem posteriormente avaliadas pelos professores regentes.

Nas aulas *online*, *via Google meet* foi notório o desempenho do profissional tradutor intérprete, que através do seu trabalho possibilitou o acesso do estudante com surdez ao conteúdo. Então, para este grupo de estudantes, que possuíam internet e toda parafernália tecnológica necessária, ficou acordado que participariam das aulas via *Google Meet,* com apoio de aplicativos que permitiriam inserir uma janela com o tradutor intérprete atuando simultaneamente. Aparentemente poderia parecer uma ação simplista, mas exigiu do Tradutor Intérprete reinventar-se e fazer jornadas incessantes diante do WhatsApp para coadjuvar o processo de aprendizagem do estudante com surdez durante a pandemia utilizando-se do ERE.

As questões sociais ficaram evidentes neste momento pandêmico. Assim como

os ouvintes, também há surdos sem conectividade. Diante do Público-alvo da Educação Especial as novas ações não podem/devem ser engessadas, pelo contrário neste momento devem ser flexíveis e passíveis de alterações e mudanças buscando sempre a melhor estratégia de atendimento ao estudante. Defronte destas tentativas, é relevante que os profissionais da Atendimento Educacional Especializado sejam qualificados e aptos a atuar e levar à comunidade escolar conhecimentos contundentes acerca das especificidades dos estudantes com surdez contando com possibilidades educacionais coerentes.

Levando-se em conta que não temos uma previsão de quando as atividades diárias irão normalizar, acreditamos que a temática não pode ser concluída neste momento, o que acarretará novas estratégias de ensino e aprendizagem que poderão agregar futuras ações aos docentes e/ou tradutor e intérprete de estudantes com surdez, o que virá a favorecer o contexto pedagógico.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um momento tão peculiar de tantas incertezas e dúvidas, ainda é difícil pontuarmos qual a melhor estratégia de ensino e aprendizagem diante deste período do ERE. Portanto é certo que os profissionais da educação têm se dedicado para propor um ensino de qualidade o mais próximo da rotina anterior à pandemia, numa tentativa de minimizar as perdas educacionais, sociais e emocionais dos estudantes. O ensino assíncrono, síncrono e híbrido fortalece as propostas do ERE, mas ressaltaram as diferenças das classes sociais, pois diante de todos os entraves de uma sala de aula, esta última foi a mais gritante, classificando os estudantes entre os que frequentavam as aulas via *Google Meet* e os que faziam as atividades impressas e não mais a rotulação pejorativa de antes, ser ou não estudante Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

A falta de conhecimento da Libras pelos familiares foi um fator considerável, pois tornou ainda mais penoso para o estudante o seu desenvolvimento, além de não obter auxílio durante a realização de suas atividades impressas no ensino remoto, vivenciou um isolamento ainda maior, privado de uma comunicação social.

Ainda há muito o que se pesquisar e muito a se construir. Mas estamos num momento novo e não podemos ignorar que apesar das inúmeras dificuldades houve crescimento, particularmente no uso das tecnologias digitais de apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista em Rede**, Vol. 7, 2020. Disponível em:> https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621 > acesso em 28/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras** e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, **dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Brasília: MEC, 2020a.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2/2020. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, que **estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade**. Brasília: MEC 2020b.

FREITAS, Isaac Figueredo de. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

MILL, D. (Org). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SKLIAR, C. B. (Org.). **Educação e Exclusão** - Abordagens Socioantropológicas em Educação Especial. 3.edição. Editora Mediação, 1997.

# CAPÍTULO 12

# JOGO DIDÁTICO DE CARTAS COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM TABELA PERIÓDICA

*Data de aceite: 01/02/2022*
*Data de submissão: 05/11/2021*

**Lígia Maria Mendonça Vieira**
Universidade Federal Fluminense
Volta Redonda – RJ
http://lattes.cnpq.br/0059570879207078

**Fabiano da Rocha Lisboa**
Universidade Federal Fluminense
Volta Redonda – RJ
http://lattes.cnpq.br/7701400995280387

**Abiney Lemos Cardoso**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Ibatiba – ES
http://lattes.cnpq.br/7521871136636541

**RESUMO**: A falta de motivação e de uma participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem que ocorre dentro da sala de aula tem se tornado cada vez mais um desafio a ser enfrentado pelos professores da disciplina de Química no Ensino Médio, uma vez que o interesse do aluno é um fator fundamental no processo de construção do conhecimento. A aplicação de um jogo didático de cartas foi a estratégia utilizada para oportunizar a ocorrência de uma aprendizagem significativa sobre os conteúdos da Tabela Periódica. Nesse cenário, este trabalho procurou avaliar a relevância da utilização e contribuição de jogos didáticos na obtenção do saber pelos alunos sobre a Tabela Periódica. As observações e dados apurados nesta pesquisa apontaram que a utilização do jogo didático como proposta pedagógica colaborou para o desenvolvimento de aulas diferenciadas da tradicional metodologia de ensino o que incentivou uma participação mais efetiva dos alunos, facilitando não só na ocorrência de uma aprendizagem significativa sobre os conteúdos da Tabela Periódica, mas também de outras habilidades educacionais como raciocínio, convivência e pró-ativismo. O jogo didático desenvolvido neste trabalho é o produto educacional disponibilizado e direcionado aos professores de Química do ensino médio e áreas afins.

**PALAVRAS-CHAVE**: Tabela Periódica; Aprendizagem Significativa; Jogos Didáticos.

## CARD DIDACTIC GAME AS A STRATEGY TO PROMOTE SIGNIFICANT LEARNING IN PERIODIC TABLE

**ABSTRACT**: The lack of motivation and an active participation of students in the teaching and learning process that takes place within the classroom has increasingly become a challenge to be faced by teachers of Chemistry in High School, since the interest of the student is a fundamental factor in the knowledge construction process. The application of a didactic card game was the strategy used to provide opportunities for significant learning about the contents of the Periodic Table. In this scenario, this work sought to assess the relevance of the use and contribution of educational games in obtaining knowledge by students about the Periodic Table. The observations and data collected in this

research pointed out that the use of the didactic game as a pedagogical proposal contributed to the development of classes different from the traditional teaching methodology, which encouraged a more effective participation of students, facilitating not only the occurrence of significant learning about the contents of the Periodic Table, but also of other educational skills such as reasoning, coexistence and pro-activism. The didactic game developed in this work is the educational product made available and aimed at high school chemistry teachers and related areas.
**KEYWORDS**: Periodic Table; Meaningful Learning; Didactic Games.

## 1 I INTRODUÇÃO

A falta de motivação e participação dos alunos no processo de construção do conhecimento que ocorre dentro da sala de aula tem se tornado, cada vez mais, um desafio a ser enfrentado no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Química no Ensino Médio (EM).

Nesse contexto, despontam-se diversificadas alternativas entre métodos e práticas pedagógicas com a finalidade de facilitar e, ao mesmo tempo, tornar mais prazeroso o processo de obtenção do conhecimento. Entre as alternativas existentes destacam-se a utilização de ações lúdicas e/ou jogos didáticos.

Vários autores têm defendido a utilização de jogos didáticos no processo educacional, apontando a sua eficácia para estimular o interesse e a participação do aluno nas aulas, assim promovendo uma melhor assimilação dos conteúdos estudados, como também, estabelecendo uma melhor integração social/educativa entre aluno/aluno e aluno/professor (SOARES; OKUMURA; CAVALHEIRO, 2003; SOARES, 2004, 2013, 2015; SANTANA; REZENDE, 2007; CUNHA, 2012; SOUZA, *et al.*, 2014; CASTRO; DIONIZIO; SILVA, 2015).

Os jogos didáticos, ao serem utilizados no trabalho docente realizado em sala de aula, tornam-se ferramentas de grande valor no processo de assimilação do saber, em razão de ajudar a promover não apenas o aprendizado do conteúdo curricular desejado, mas também contribui para que os alunos desenvolvam competências extracurriculares, por exemplo, saber se comunicar de forma adequada, lidar com o convívio social, exercer papel de liderança e aprender a trabalhar em grupo, utilizando a relação cooperar e competir (MOREIRA; VOGEL).

Tratando-se em particular da disciplina de Química, muitos educandos a tem classificada de difícil compreensão, o que pode estar relacionado com a tentativa de apresentar uma correlação inteligível entre os universos microscópio e macroscópico, fazendo-se necessário, por parte do aluno, a apropriação de uma linguagem específica para lidar com essa Ciência, envolvendo fórmulas, símbolos e cálculos matemáticos, o que acaba gerando, por muitas vezes, obstáculos cognitivos para ele, que o leva a desistir de entender os conteúdos (ROQUE e SILVA*,* 2008).

Com o objetivo de discutir a relevância desse recurso pedagógico para a promoção

e melhoria do processo de ensino/aprendizagem em Química, este trabalho buscou desenvolver um procedimento metodológico educacional por meio da aplicação de um jogo didático de cartas intitulado “Conquistando a Tabela Periódica” em aulas de química com o conteúdo de Tabela Periódica para estudantes do 1° ano do ensino médio de escolas públicas com a finalidade de

auxiliar os alunos na compreensão e apropriação dos conteúdos relacionados com a Tabela Periódica, privilegiando os assuntos inerentes ao Ensino Médio, como também promover uma participação ativa do estudante em seu processo de aprendizagem.

Dentre os objetivos específicos estão: desenvolver um jogo didático vinculado ao tema Tabela Periódica para ser aplicado em sala de aula; aplicar o jogo em sala de aula de forma a promover uma maior participação do aluno durante a aula; proporcionar aos discentes, uma aula dinâmica e interativa visando melhorar o interesse e compreensão do conteúdo por parte dos alunos; contribuir na interação e socialização entre aluno/aluno e aluno/professor e por fim aplicar um questionário a fim de averiguar e analisar algumas percepções apresentadas pelos alunos após utilizarem o jogo didático.

Ao observar na literatura trabalhos que debatem essa temática, a fim de entender este quadro educacional apresentado, verifica-se que a falta de uma postura mais ativa dos alunos no processo de obtenção do saber tem sido um dos principais desafios a serem enfrentados pelas instituições educacionais brasileiras nos últimos anos e que a origem desse cenário pode ser relacionado a um conjunto extenso de fatores, dentre eles destacam-se um ambiente escolar pouco incentivador para o ensino; insuficiência de material didático para aplicação de trabalhos; infraestrutura inadequada; contexto social; a não valorização da educação pelos agentes políticos; novas formas de comunicação entre os jovens decorrentes das mídias sociais; o acesso facilitado e, praticamente, ilimitado a outras fontes de informação além da escola, escassez de leitura e a ausência de um pensamento crítico sobre os temas abordados; desmotivação dos educadores (SABATA, 2006; SOARES, et al, 2015; REIS, 2012).

Outro aspecto a ser considerado é a predominância de metodologias e práticas de ensino tradicionais, onde os professores são considerados os detentores do saber e os alunos considerados apenas receptores, estabelecendo-se uma linguagem insatisfatória, sem relação de significado para educando e incompatível com contemporaneidade (SABATA, 2006; OLIVEIRA, 2017; MARCELINO; LINHARES e OLIVEIRA, 2018)

Na expectativa das viabilidades educacionais que o jogo pode proporcionar, surgem duas questões norteadoras*: “O jogo didático realmente auxilia no desenvolvimento de uma aula de química mais atrativa para a promoção de uma aprendizagem significativa sobre o conteúdo de Tabela Periódica?”* e *“O aluno do ensino médio é, realmente, capaz de perceber as contribuições positivas que a utilização do jogo, como uma ferramenta pedagógica, pode apresentar no ensino dos conteúdos de Química?*

Anseia-se que este trabalho estimule e coopere com professores, em especial, os da

área de Química, a inserirem novas estratégias de ensino em suas práticas pedagógicas, principalmente, a utilização de ações lúdicas na forma de jogos didáticos, na possibilidade de proporcionar um melhor desenvolvimento educacional do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho foi desenvolvido em duas turmas do primeiro ano do ensino médio, sendo o colégio público localizado na cidade de Paty do Alferes - RJ.

Trata-se de uma adaptação de um jogo comercializado chamado "WAR CARDS", baseado na ideia de guerra de conquistar o território inimigo.

## 2 | APORTE TEÓRICO

A TP é uma das maiores representações simbólicas dos conteúdos de química, assim sendo, as dificuldades apontadas para o ensino e aprendizagem desse conteúdo, espelham as mesmas ponderações quanto ao estudo da disciplina química no geral, onde o aluno deverá desenvolver a competência para a leitura e interpretação desta linguagem, tanto para assimilar os saberes advindos sobre o tema, quanto para expressar ponderações sobre ela, quando se fizer necessário (ROQUE e SILVA, 2008).

### 2.1 Contribuições dos jogos didáticos no ensino

Segundo Freitas et al. (2011, p. 1281), "os jogos se caracterizam como uma ferramenta didática que proporciona aos alunos um maior entendimento do conteúdo abordado". Esse recurso pedagógico auxilia a promover a autonomia dos alunos, por construir um ambiente onde estes se tornem os agentes principais na construção do seu próprio conhecimento, facilitando o entendimento de conteúdos mais difíceis com uma aprendizagem interativa, colaborativa e significativa.

Para Kishimoto (2017, p. 36-37), quando o docente utiliza o jogo "significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora". O Mesmo autor também afirma que por meio desse recurso didático o aluno pode desenvolver-se socialmente, ampliando descobertas e suas capacidades de comunicação e raciocínio.

Corroborando com essa ideia, Martins e Braga (2015), relataram que os jogos didáticos criam uma animação extra sobre os conteúdos já estudados o que possibilita o cobrimento de espaços vazios deixados pelo processo de construção do saber. Porém, não é simplesmente só adicionar um jogo qualquer na sala de aula e acreditar que já estará estabelecido um novo método pedagógico. É necessário que os professores tenham conhecimento do que estão fazendo e o porquê estão utilizando essas ferramentas de auxílio à aprendizagem.

## 3 | METODOLOGIA

### 3.1 O jogo didático “conquistando a tabela periódica”

O jogo didático elaborado neste trabalho nomeado “Conquistando a Tabela Periódica” é uma adaptação do jogo de estratégia vendido comercialmente como “War Cards”. Foi confeccionado usando o programa de design gráfico Inkscape. Após essa etapa, imprimiu-se as imagens confeccionadas em folhas fotográficas que foram coladas em papel cartão e recortadas.

Nas cartas do jogo constam informações sobre o número atômico, os símbolos e nomes de alguns elementos, a divisão por grupo/famílias e as posições dos elementos na TP. Limitado pela quantidade de cartas exigidas pelo jogo, 36 elementos foram selecionados, a saber: Grupo 1: Lítio, Sódio, Potássio e Rubídio; Grupo 2: Berílio, Magnésio, Cálcio, Estrôncio e Bário; Grupo 13: Boro; Grupo 14: Carbomo, Silício e Germânio; Grupo 15: Nitrogênio, Fósforo, Arsênio e Antimônio; Grupo 16: Oxigênio, Telúrio, Selênio, Enxofre, polônio e Livermório ; Grupo 17: Flúor, Bromo, Cloro, Iodo, Astato e Tenéssio; Grupo 18: Neônio, Hélio, Argônio, Xenônio, Criptônio, Radônio e Oganésio.

Cada grupo característico recebeu uma cor diferente para facilitar a sua identificação o que se assimila com várias representações das Tabelas Periódicas que costumam conter várias divisões coloridas representando determinadas características ou classificações.

A organização das cartas por cores foi estabelecida da seguinte maneira: Grupos 1 e 2 (Metais alcalinos e alcalinos terrosos), cor amarela; Grupos 13 e 14 (Família do Carbono e família do Boro), cor verde; Grupo 15 (Família do Nitrogênio), cor vermelha; Grupo 16 (Família dos Calcogênios), cor Rosa; Grupo 17 (Família dos Halogênios), cor azul; Grupo 18 (Família dos Gases Nobres), cor laranja.

Os elementos pertencentes ao Grupos 1 e 2 foram aglutinados em uma única classificação denominada Metais Alcalinos. Foram confeccionados ao todo 6 conjuntos de cartas possibilitando que 24 alunos joguem ao mesmo tempo.

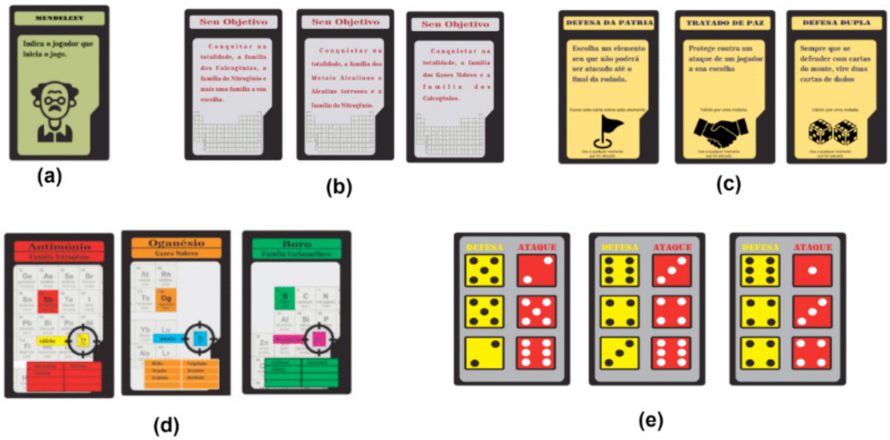
### 3.2 Descrição dos materiais utilizados

O jogo possui um total 90 cartas (6 x 8 cm) impressas em papel fotográfico adesivo, coladas em papel cartão e recortadas no tamanho estabelecido pelas imagens, sendo constituído pelas seguintes partes: 1 carta inicial, 8 cartas objetivos, 16 cartas especiais, 36 cartas elementos, 49 cartas de dados, 1 Tabela Periódica personificada para o jogo e 1 panfleto contendo as regras.

A seguir seguem as ilustrações das cartas mencionadas:

- carta inicial (a): determina o Participante que inicia a rodada; cartas objetivo (b): estabelecem o objetivo a ser alcançado por cada participante; cartas especiais (c): proporcionam determinadas vantagens aos jogadores que as detém; cartas elementos (d): cartas que fazem referência aos elementos a serem conquista-

dos pelos jogadores; Cartas-dados (e): são as cartas que permitem ao jogador conquistar as cartas elementos que deseja ou a defender as cartas elementos que já estão sobre o seu domínio.




## 3.3 Regras do jogo

Para este jogo são necessários 4 estudantes (jogadores) posicionados um de frente para o outro e tem a duração estimada em aproximadamente 45 minutos. Todos os jogadores que participam do jogo pela primeira vez fazem a leitura de todas as cartas objetivos antes do início da partida. Após cada jogador recebe uma carta objetivo, por sorteio, que deverá ser mantido em segredo até o fim do jogo.

Em seguida, por meio de uma disputa de “zero ou um”, é definido o jogador responsável por embaralhar e distribuir as cartas como também iniciar a primeira rodada da partida. O jogador vencedor desta disputa recebe a carta início, que é usada para indicar qual jogador dará início à rodada. Ela passará de um jogador para outro a cada rodada, seguindo sempre o sentido horário. Uma rodada termina depois que todos os jogadores tiveram sua vez de jogar. Assim, quem iniciou a rodada será o último da rodada seguinte.

As cartas-elemento devem ser embaralhadas e distribuídas igualmente entre os jogadores sendo distribuídas 9 cartas para cada jogador. As cartas-elemento devem ficar abertas e com a face voltada para cima, em frente de cada jogador. Posteriormente as cartas especiais devem ser embaralhadas e colocadas de lado, formando um monte, com a face virada para baixo. Elas serão conquistadas no decorrer do jogo. Cada carta especial possui uma função diferente, descrita na própria carta. Sendo necessário que o jogador leia a descrição com atenção.

Em seguida são embaralhadas e distribuídas as cartas de dados que são usadas para o ataque e a defesa. Essas cartas são recebidas conforme a quantidade de cartas-

elemento que cada jogador possui. Os dados vermelhos de cada carta são usados para ataques, e os dados amarelos para as defesas.

No início de cada rodada soma-se o número de cartas-elemento que possuem cada jogador e divide-se por 2. O resultado dessa conta será o número de cartas de dados que cada jogador deverá receber (sempre arredondando o resultado para baixo). Por exemplo: para o jogador que possuir 12 cartas-elemento serão distribuídas 6 cartas de dados e para o jogador que possuir 15 cartas-elemento serão distribuídas 7 cartas de dados. Isso deverá ser feito no início de todas as rodadas. A quantidade mínima de cartas de dados recebida será 3. *Obs.:* quando todas as cartas de dados e especiais já tiverem sido utilizadas, elas devem ser embaralhadas no jogo como um novo monte.

O jogador poderá realizar o seu ataque a qualquer elemento (carta-elemento), desde que possua outra carta-elemento da mesma família (grupo) ou possua uma carta-elemento que permita atacar elementos pré-determinados (indicado na própria carta). O atacante deve anunciar de que elemento vai partir o ataque e qual elemento será atacado. Ao anunciar o nome do elemento que vai ser atacado o jogador também deve pronunciar o período e a família aos quais ele pertence. Na vez de jogar, o jogador pode atacar quantas vezes quiser para conquistar um elemento do adversário, desde que tenha cartas para isso. A cada ataque deve haver uma confrontação de cartas-dado.

A batalha se realiza da seguinte forma, para atacar o jogador anuncia o elemento alvo e escolhe a carta (de dados ou especial) que quer usar, deixando-a com a face virada para baixo. O jogador que possui o elemento atacado deve, então, defende-lo, e para isso tem duas opções: usar uma das cartas da sua mão ou quando não possuir mais cartas, virar uma carta dado do monte de compras.

A carta de defesa deve ser colocada sobre a carta de ataque, de cabeça para baixo, de forma que a coluna de dados de ataque (vermelhos) fique ao lado da coluna com dados de defesa (amarelos).

A comparação de dados é feita do maior número para o menor. Compara-se o dado com mais pontos do ataque com o de mais pontos do defensor. A vitória será de quem tiver mais pontos. No caso de empate, a vitória é da defesa. Em seguida, compara-se o segundo e o terceiro dado com mais ponto, como no caso anterior.

Nesse caso, o ataque vence a batalha, por ter 2 vitórias contra 1 da defesa. Ao final de cada batalha, todas as cartas (de dados ou especiais) utilizadas são descartadas.

A conquista de uma carta-elemento se dá quando o jogador atacante vence a batalha dos dados ficando este com a carta-elemento do defensor. Se perder, nada acontece. Na sequência, o jogador atacante poderá fazer novas investidas, tentando conquistar outros elementos até terminarem as cartas dados que ele possui.

O jogo segue sempre no sentido horário. Após efetuar seus ataques, o jogador passa a vez para quem está à sua esquerda. Assim que o último jogador terminar seus ataques, a rodada é finalizada, e a carta Inicial para o próximo jogador. No início da próxima

rodada os jogadores que conquistaram pelo menos uma carta-elemento recebem 1 carta especial, independentemente do número de cartas-elemento conquistadas. Os jogadores que possuem uma família (grupo), ou seja, todas as cartas-elemento da família, recebem cartas especiais extras da forma: cor amarela, 3 cartas; cores laranja, azul e rosa, 2 cartas e cores verde e vermelha, 1 carta especial.

Todos os jogadores contam quantas cartas-elemento possuem e recebem novas cartas de dados de acordo com a regra estabelecida. O jogador pode ter na mão até 15 cartas (de dados + especiais). Caso ultrapasse esse limite, deve descartar as cartas excedentes, à sua escolha. Inicia-se então uma nova rodada.

Durante o jogo, o jogador que destruir por completo outro jogador, isto é, deixá-lo sem nenhuma carta-elemento, promove a eliminação deste jogador e recebe as cartas restantes do jogador eliminado, mas sempre lembrando que não ultrapassar o número de cartas.

O jogo termina quando um jogador atingir o seu objetivo. Neste momento, ele deve mostrar a sua carta-objetivo, comprovando sua vitória.

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência de aulas de química ministradas para a utilização do jogo didático formou um conjunto de 5 encontros, sendo que cada encontro contabiliza 2 tempos de aula de 50 min cada.

- **Análise do primeiro encontro**

Foi estabelecido uma conversa de teor informal, sendo explorados assuntos que envolviam representações de símbolos e como eles estariam organização com o propósito de averiguar informações que poderiam servir de ancoragem ao novo conteúdo que abordado, a TP.

Em relação ao material pedagógico contendo referências da história da TP, estabeleceu-se um período de 15 minutos para que os alunos observassem o material e respondessem a três perguntas, a saber: "Qual das informações contidas no material eles reconheciam?", "O que significava os pontos de interrogação escritos na disposição dos elementos químicos apresentados na Tabela de Mendeleev?" e "O que eles achavam da sugestão da TP ser organizada respeitando a sequência das notas musicais?". As perguntas foram enunciadas e respondidas oralmente e para a realização dessa atividade foi pedido para os discentes formarem duplas.

Com relação à primeira pergunta os alunos apontaram que conheciam o formato da tabela de Moseley e os símbolos dos elementos químicos presentes em todo material. Sobre a segunda pergunta nenhum aluno soube explicar corretamente o porquê dos pontos de interrogação contidos na Tabela de Mendeleev. Entretanto vale ressaltar que duas

duplas responderam “que eram elementos químicos que não existiam na época”. Apesar desses alunos terem pronunciado “não existiam” em vez de “não haviam sido descobertos” mostra que eles entenderam que aquele espaço deveria ser ocupado por outros elementos químicos.

Quanto a terceira pergunta nenhum aluno proferiu sobre a periodicidade apresentada pelas notas musicais ou pelos elementos químicos o que poderiam caracterizar semelhanças quanto a estrutura organizacional da TP.

As respostas a essas três perguntas, bem como a conversa ocorrida nos primeiros momentos da aula serviram de apoio para a construção da aula expositiva do segundo encontro, pois essas atividades além de introduzirem o assunto TP também tiveram a função de identificar e até mesmo servir de organizadores prévios aos alunos.

- **Análise do segundo encontro**

Distribui-se como material didático a ser utilizado na aula uma TP atual impressas em folhas do tipo A4 para cada aluno, também foi solicitado que eles pegassem o material didático entregue no primeiro encontro e o livro didático “Química Cidadã” de Santos (2016). Com auxílio de um folder (80 cm x 100 cm) contendo a imagem ampliada de uma TP, foi realizada uma aula expositiva sobre os seguintes conteúdos: a história da TP, a organização da TP atual, a semelhança de propriedades apresentada por elemento de um mesmo grupo, os tipos de classificações mais comuns dos elementos químicos exigidas pelo currículo da disciplina de química do EM.

Neste segundo encontro foi realizada uma aula expositiva com o objetivo (não revelado aos alunos) de facilitar as observações comparativas dos alunos na diferença de uma aula sobre a TP sem a utilização do jogo Conquistando a Tabela Periódica com uma aula constando a sua utilização. Destaca-se que durante a exposição da aula os alunos no geral apresentam um comportamento agitado de muita conversa e de falta de atenção na hora das explicações do conteúdo, mesmo sabendo que estavam participando de uma pesquisa. Essa situação exigiu a interferência do professor (pesquisador) em vários momentos com pedidos para que eles prestassem atenção no que estava sendo ensinado.

- **Análise do terceiro encontro**

No momento inicial do terceiro encontro foi solicitado aos alunos formarem grupos de 4 alunos (como uma das turmas constava com 22 alunos, 2 grupos foram formados com 5 alunos, sendo uma dupla considerado um único jogador), no total foram organizados 10 grupos (cinco por turma). Após isso foram realizadas duas perguntas (pronunciadas e respondidas oralmente) referentes a aula anterior, sendo elas: a primeira “A TP atual é organizada a partir de qual informação?” e a segunda “O que significa elementos químicos serem organizados em um mesmo grupo?”.

Do total de 10 grupos formados apenas 4 responderam corretamente a primeira

pergunta e 2 responderam corretamente a segunda pergunta. Considerando as dificuldades apresentadas pela maioria dos alunos em responder corretamente as duas questões, pode-se entender que a maioria dos alunos ainda não tinham conseguido assimilar as informações do conteúdo até o momento apresentada sobre os elementos químicos e suas propriedades, isto é, as informações passadas na aula expositiva ministrada no segundo encontro não foram retidas pelos alunos e foram esquecidas em um curto espaço de tempo. Nesse sentido, segundo Ausubel (2003), o aprendizado ocorrido dos educandos até esse momento aparentou estar baseado na aprendizagem mecânica, já que não se mostrou estar ancorado a uma estrutura cognitiva por falta de um subsunçor específico para assimilar as informações abordadas.

Após esse primeiro procedimento foi distribuído para cada grupo de alunos um conjunto de material que forma o jogo Conquistando a Tabela Periódica e também se designou um tempo de 10 minutos para que eles observassem o material e lessem as regras do jogo. Nesse momento aconteceu uma grande agitação e observou-se um entusiasmo nos alunos. Essa movimentação apresentada pelos educandos já era um dos resultados esperados, pois esse comportamento revela a pré-disposição deles em participar da atividade (SOARES, 2013).

Observou-se que durante as partidas do jogo os alunos apresentaram dificuldades em seguir adequadamente as regras, por exemplo: ao invés de pronunciarem o nome dos elementos e seus respectivos símbolos que queriam conquistar, eles simplesmente apontavam com o dedo a carta desejada ressaltando a cor característica. Entretanto, essas situações de erro acabaram se configurando em ótimas oportunidades de revisão de conteúdo.

Durante a aplicação do jogo foram observados diálogos exaltados entre os alunos, sendo estes estando no limite aceitável de uma competição saudável, proporcionada pelas tentativas de alcançar o objetivo do jogo. Soares (2008) esclarece que a ocorrência de diálogos mais exaltados durante as atividades lúdicas não podem ser compreendidos como um comportamento de indisciplina, ao contrário, revela um engajamento dos educandos com as atividades praticadas, em razão do seu interesse pela maneira como o conteúdo está sendo abordado.

Outro aspecto observado com a aplicação do jogo foi a falta de inibição dos alunos para esclarecem dúvidas com o professor, sendo elas relacionadas as regras do jogo, a algumas cartas especiais e, até mesmo, dúvidas em relação a TP, notando-se claramente a ausência do medo de errar. Nesse sentido, Cavalcanti e Soares (2009) asseguram que o jogo proporciona liberdade e um ambiente ausente de medo por parte do aluno, podendo ser transformar em um caminho para o processo de aprendizagem.

Cada grupo conseguiu iniciar duas partidas, sendo que nenhum deles terminou a segunda partida. Observou-se que o tempo esperado de 45 minutos por partida não se confirmou no primeiro dia de utilização do jogo, tendo um tempo médio de aproximadamente

55 minutos.

- **Análise do quarto encontro**

Durante a realização deste segundo encontro envolvendo a utilização do jogo, foi perceptível a maior facilidade dos alunos em jogar, praticamente não solicitaram a presença do professor para esclarecer dúvidas de regras. Observou-se que grande parte dos alunos por estarem mais familiarizados com o material do jogo demostravam mais concentração para elaborarem estratégias para alcançar seus objetivos.

Durante a reaplicação do jogo os alunos também demostraram uma maior descontração e socialização entre eles. A todo instante ouvia-se provocações e risos durante as partidas realizadas demostrando que o jogo proporcionou diversão, cumprindo assim sua função lúdica, e ao mesmo tempo auxiliou no processo de aquisição de conhecimento, cumprindo sua função educativa. Estando essas duas funções em estado de equilíbrio, então o jogo satisfez a finalidade de ser educativo e, atribuindo essas funções a uma aplicação direta de um conteúdo específico de uma disciplina, por exemplo, química, pode ser classificado como jogo didático (CUNHA, 2012; SOARES, 2013; AMARAL, MENDES e PORTO, 2018).

Assim como no primeiro dia de aplicação do jogo, cada grupo conseguiu iniciar duas partidas e oito grupos conseguiram terminar a segunda partida antes do tempo determinado para aplicação do jogo de 80 min.

- **Análise do quinto encontro**

O quinto e último encontro planejado para a realização desta pesquisa ocorreu três semanas após a aplicação do jogo Conquistando a Tabela Periódica e consistiu na aplicação de um questionário avaliativo aos alunos. Os educandos tiveram o tempo de 60 minutos para a realização desta atividade. O questionário foi respondido de forma individual com a finalidade de coletar dados que pudessem indicar o quantitativo de assimilação do conteúdo pelos educandos.

- **Questionário**

O Questionário elaborado com o intuito de averiguar o grau de satisfação dos alunos quanto a utilização do jogo didático em sala de aula, foi composto por um conjunto de 12 perguntas, entretanto para efeito deste artigo estaremos fazendo menção de apenas 3.

Com o propósito de analisar o nível de dificuldade percebido pelos alunos ao utilizar o jogo, a sétima questão indaga: "*O jogo Conquistando a Tabela Periódica é de fácil entendimento*?"

De acordo com as repostas, 55% dos alunos apontaram que o jogo é de "fácil" entendimento, 43% dos alunos assinalam "pouco difícil", 2% dos alunos (1 aluno) marcou a opção "muito difícil" e nenhum aluno apontou o jogo de "difícil entendimento". Verifica-se que, os alunos, com exceção de apenas um, não consideraram o jogo Conquistando a Tabela Periódica" como de difícil entendimento, isto é, ao utilizarem o jogo com as regras

estabelecidas por ele, indicaram que não tiveram maiores dificuldades em alcançar as habilidades necessárias para jogar. Segundo Soares (2016) para que a aplicação do jogo tenha bons resultados em sala de aula, faz-se necessário que as regras sejam de fácil compreensão e sejam claras para todos os participantes.

Com o objetivo de averiguar a opinião dos alunos em relação ao benefício proporcionado pela aplicação do jogo elaborado a questão 8 perguntou*: "A utilização de jogos ajuda a compreensão do assunto Tabela Periódica?".*

Segundo os dados apresentados pelo gráfico 2, todos os alunos indicaram que o jogo Conquistando a Tabela Periódica ajudou na compreensão do conteúdo relacionada a TP, sendo que, 38% dos alunos assinalaram "Ajudou muito", 48% dos alunos marcaram "Ajudou" e 14% dos alunos assinalaram "Ajudou pouco".

Diante dos alunos terem utilizado um jogo didático como instrumento mediador e facilitador da aprendizagem do conteúdo TP, ou seja, um conteúdo específico, a nona questão procurou averiguar a perspectiva dos alunos quanto ao benefício da utilização de jogos nos demais conteúdos da disciplina perguntando*: "A utilização de jogos, no ensino de química, pode facilitar a compreensão dos conteúdos da disciplina?".*

De acordo com os dados todos os educandos acreditam que fazer uso de jogos didáticos durante as aulas podem contribuir para seu aprendizado em na disciplina de química, sendo que 52% marcaram que "ajudaria muito", 45% marcaram que "Ajudaria" e 3% responderam que "Ajudaria Pouco".

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do jogo, assim como outras atividades didáticas, necessita ter os seus propósitos e objetivos bem definidos, compreendidos e alcançados no processo de ensino que se deseja desenvolver. Sendo assim, os educandos poderão entender melhor as etapas que estão envolvidas no processo de construção do seu próprio conhecimento, colaborando não somente com o estudo da Tabela Periódica, mas também tornando o a aquisição do saber mais significativo e prazeroso.

O jogo ajudou a criar um ambiente favorável para os alunos sanarem as suas dúvidas, mesmo aqueles que conhecidamente eram mais reservados se mostraram mais à vontade em expressar os seus questionamentos, proporcionando uma maior interação dos alunos com o professor. O resultado deste maior diálogo entre as partes levou a um aumento significativo de interesse aluno, o que consequentemente colaborou para uma melhora no aprendizado.

Os resultados apresentados neste trabalho corroboram aos de outras pesquisas realizadas na literatura no sentido da demonstração da eficiência da utilização de jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de química, em especial na construção dos conhecimentos pertencentes ao tema Tabela Periódica.

Ressalta-se aqui, que este recurso pedagógico não pode ser considerado uma solução única e definitiva dos problemas da educação, mas sem dúvidas, é uma excelente alternativa para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho configura-se em um material didático complementar ao ensino e aprendizagem dos conceitos da Tabela Periódica que poderá auxiliar outros professores de forma integral, ou contendo as adaptações que eles julgarem necessárias, como ferramenta adequada e diferenciada para aplicação em suas aulas de Química.

## REFERÊNCIAS


AMARAL, Alessandra Meireles do; MENDES, Ana Nery Furlan; PORTO, Paulo Sérgio da Silva. **Jogo roletrando como metodologia alternativa no ensino de química.** Experiências em Ensino de Ciências, Espirito Santo, v. 13, n. 1, p. 225-240, 2018.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva.** Tradução de Teopisto, L. Revisão científica, Teodoro, V.D.Lisboa.Editora Plátano. 1ª edição, 2003.

CASTRO, Denise Leal; DIONIZIO, Thaís Petizero; SILVA, Ismarcia Gonçalvez. **Na trilha dos elementos químicos: o ensino de Química através de uma atividade lúdica.** Revista Brasileira de Ensino de Química, v. 10, n. 1, p. 46-58, 2015.

CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias. SOARES, Marlon Herbert Flora Barbosa. **O RPG como estratégia de problematização e avaliação do conhecimento químico.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 8, p. 255-280, 2009.

CUNHA, Marcia Borin da. **Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula.** Química Nova na Escola, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

FREITAS, Rafaela de Lima; FURLAN, Ana Laura Diniz; KUNZE, Jean Carlos; MACIEL, Michel Muller; SANTOS, Aricsson Claydsson Quiles dos; COSTA, Reginaldo Rodrigues da. **Uso de Jogos Como Ferramenta Didática no Ensino de Botânica.** Anais do I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, Curitiba, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. [Livro eletrônico]. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

MARCELINO, Valéria de Souza; LINHARES, Marília Paixão; OLIVEIRA, Fernando José Luna. **O ensino de química praticado em escolas estaduais de um município do estado do rio de janeiro/brasil pela ótica de seus professores.** Enseñanza de las Ciências, extra, p.1023 -1027, 2018.

MARTINS, Isabel Cristina Pinto; BRAGA, Petrônio Emanuel Timbó; **Jogo didático como estratégia para o ensino de divisão celular.** Essentia (Sobral/CE), v.16, n.2,p.1-21, 2015.

MOREIRA, L. M.; VOGEL, M; REZENDE, D. B. **Prática de ensino em química: o olhar de quem aprende!** XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino,13, Recife, 2006.

OLIVEIRA, Cássio Rodrigo de. **A indiferença de estudantes do ensino médio pelo conhecimento escolarizado: reflexões de um psicólogo a partir da perspectiva Histórico-Cultural**. Campinas – Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – (2017).

REIS, Rosemeire. **Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos.** Educação e Pesquisa**,** v. 38, n. 3, 2012.

ROQUE, Nídia Franca.; SILVA, Jose Luiz P. B**. A linguagem química e o ensino da química orgânica.** Química Nova, v. 31, n. 4, p. 921-923, 2008.

SABATA, Claudio Ernesto. **Aprendendo a imaginar moléculas: uma proposta de ensino de geometria molecular**. Brasília - Dissertação de Mestrado –Instituto de Física - Universidade de Brasília – (2006).

SANTANA, E.M.; REZENDE, D. B. **A influência de Jogos e atividades lúdicas no Ensino e Aprendizagem de Química.** Anais do Encontro de Pesquisa em ensino de Ciências, 6, Florianópolis, 2007.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa; OKUMURA, Fabiano; CAVALHEIRO, Éder Tadeu Gomes. **Proposta de um jogo didático para ensino do conceito de equilíbrio químico.** Química Nova na Escola, São Paulo, n. 18, p. 13-17, 2003.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química**. São Carlos - Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos – (2004).

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: teoria, métodos e aplicaçõ**es. In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. Anais. Curitiba, 2008. Disponível no site:http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R03091-1.pdf / Acesso em: 20/01/2021.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **Jogos e Atividades Lúdicas para o Ensino de Química**. 1. ed. Ed. Kelps: Goiânia, 2013.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **Jogos e Atividades Lúdicas para o Ensino de Química.** 2. ed. Ed. Kelps:Goiânia, 2015.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: uma discussão teórica necessária para novos avanços**. Redequim, v.2, nº 2, outubro, p. 5-13, 2016.

SOUZA, Fernanda Soares Pinto; PESSANHA, Pâmella Jane Ribeiro; CRESPO, Larissa Codeço; COSTA, Rodrigo Garrett da. Bingo Atômico: **Jogo Didático como Recurso para Aulas de Química.** IV SINECT, Ponta Grossa, 2014.

# CAPÍTULO 13

# TRANSTORNO DA LINGUAGEM ESCRITA: DISLEXIA COMO IMPEDIMENTO DE UMA APRENDIZAGEM FLUENTE NA LEITURA E ESCRITA

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Francisca Morais da Silveira**

**Fabiana Barros Costa**

**RESUMO:** Trata-se de uma pesquisa sobre o transtorno da linguagem, a dislexia, onde compreende-se ser um transtorno que ocasiona dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. O processo de aprendizagem da leitura e escrita é fundamental na vida das pessoas, sendo necessário que o indivíduo receba atenção e cuidados especiais de uma equipe multidisciplinar, para adaptação de suas dificuldades seja no âmbito escolar e social onde se iniciam seu processo de desenvolvimento. O objetivo desta pesquisa foi descrever a dislexia como transtorno de escrita e seu impedimento na aprendizagem fluente da linguagem e escrita do indivíduo, e descrever sobre a importância do trabalho do psicólogo neste processo, e como este pode contribuir de forma significativa na construção do plano de ação, que direciona os profissionais da educação na inserção do aluno no ambiente educacional. Investigou-se também, os fatores que comprometem a aprendizagem, salientando os trabalhos da equipe multidisciplinar da educação criados para adaptação de pessoas acometidas por este transtorno. Foram encontrados diversos estudos de psicólogos e outros autores que contribuíram para desmistificar o processo de inserção na área educacional de portadores de transtornos de aprendizagem. Conclui-se que educadores necessitam ter mais conhecimento e capacitação sobre a dislexia e outros transtornos, conhecendo suas causas, fatores, sintomas e formas de reconhecer e encaminhar a criança a outros profissionais para o diagnóstico e tratamento eficaz, e assim envolver os pais e demais familiares que exercem influência sobre a criança, à auxiliar nos esforços, superações e aprendizagens conquistadas pela mesma, visto que leitura e a escrita são fundamentais para aquisição desses conhecimentos sendo indispensável para uma vida social, cultural e cognitiva satisfatória do individuo.

**PALAVRAS-CHAVE**: Dislexia. Aprendizagem. Leitura e escrita.

**ABSTRACT**: This is a research on language disorder, dyslexia, which is understood to be a disorder that causes difficulties in learning to read and write. The process of learning to read and write is fundamental in people's lives, and it is necessary for the individual to receive special attention and care from a multidisciplinary team, in order to adapt to their difficulties in the school and social context where their development process begins. The objective of this research was to describe dyslexia as a writing disorder and its impediment to the individual's fluent learning of language and writing, and to describe the importance of the psychologist's work in this process, and how it can significantly contribute to the construction of the action, which directs education professionals in the insertion of the student in the educational environment. It was also investigated the factors that compromise learning, highlighting the work of the multidisciplinary education team created

for the adaptation of people affected by this disorder. Several studies by psychologists and other authors were found that contributed to demystifying the process of insertion in the educational area of people with learning disabilities. It is concluded that educators need to have more knowledge and training about dyslexia and other disorders, knowing its causes, factors, symptoms and ways to recognize and refer the child to other professionals for the diagnosis and effective treatment, and thus involve parents and others family members who influence the child, to assist in the efforts, overcoming and learning achieved by the same, since reading and writing are essential for the acquisition of this knowledge, being indispensable for a satisfactory social, cultural and cognitive life of the individual.
**KEYWORDS**: Dyslexia. Learning. Reading and writing.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo busca descrever a dislexia como transtorno de escrita e levantar questões sobre as dificuldades/impedimentos sobre a aprendizagem fluente da leitura e escrita, além de ressaltar a contribuição da equipe multiprofissional no diagnostico desse transtorno, em especial a participação do psicólogo. A principal motivação deste artigo tem a ver com a deficiência a qual muitos educadores enfrentam, na identificação desse transtorno e inclusão desses alunos e de suas dificuldades ao método de ensino, que por vezes são deixadas de lado, excluídas das demais crianças, por falta de capacitação ou de profissionais especializados para esta demanda latente em nossa sociedade. Para trabalhar essas questões, levantamos diversos autores e artigos acadêmicos que abordam a temática. Inicialmente na pesquisa, verificou-se algumas definições sob a ótica de estudiosos sobre a definição do termo dislexia.

A dislexia é um dos vários transtorno especifico de aprendizagem relacionados à leitura e à escrita devendo ser diagnosticada por uma equipe multidisciplinar. Alguns dos principais pesquisadores na área de psicologia escolar, entre os quais destacam-se as investigações de Anne Van Hout e Françoise Estienne (2001), consideram que a dislexia, ou as dislexias, são alguns dos conjuntos de déficits cognitivos que têm origem na alteração cerebral que afeta uma ou mais funções que participam do processo da leitura. Ainda é enfocado pelas pesquisadoras que os fatores que contribuem para os distúrbios de aprendizagem são vários e podem advir de causas endógenas ou exógenas, entre eles incluem-se os físicos, os ambientais (incluindo os educacionais) e os psicológicos. Evidencia-se dificuldade também de aquisição do letramento por uma parcela significativa de crianças e adolescentes em idade escolar.

Segundo Rotta e Pedroso (2016), a expressão dislexia surgiu em 1917 com Hinshelwood, após atender uma paciente com inteligência normal, mas com dificuldades aparentes na aprendizagem da leitura e escrita, depois de diversos estudos, o médico chegou à conclusão que a dislexia era um defeito congênito no cérebro, que afetava drasticamente a memória visual de palavras e letras.

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD) através de pesquisadores conseguem

defini-la como uma dificuldade da soletração por parte da criança supostamente com dislexia. Caracteriza-se por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e ortografia. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico em relação às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (ABD, 2013).

Segundo Salles (2004), a dislexia é o fator responsável pela real dificuldade da criança em desenvolver a escrita e a leitura com normalidade. A criança precisa ter percepção para que possa assimilar os conhecimentos de mundo ao seu redor diariamente. Para uma criança com aspectos de leitura e escrita preservados, é muito simples de assimilar letras e sílabas, já a criança que possui dislexia tem limitações que fazem com que essa aprendizagem seja mais lenta.

Para Lopes e Oliveira (2007), o transtorno de linguagem escrita - dislexia é uma disfunção genética caracterizada por uma falha no funcionamento do processo da linguagem, ou seja, uma dificuldade de estabelecer associações entre sinais gráficos (grafemas) e os sinais auditivos (fonemas). Em contrapartida Jardini (2003), destaca que a dislexia independe de causas intelectuais, emocionais e culturais, também existe uma discrepância inesperada entre seu potencial para aprender e seu desempenho escolar. O mesmo autor comenta que, apesar de condições adequadas para a aprendizagem, e que tenham oportunidade sociocultural e capacidade cognitiva, uma vez que a criança é diagnosticada com transtorno de linguagem tende a surgir uma falha no seu processo de comunicação.

Muitas vezes a criança pode ser rotulada como disléxica, ou estigmatizada por possuir um problema a ser resolvido e assim trazer como consequências, muitas dificuldades de enfrentamento, decorrente de algumas discriminações. Logo, todo e qualquer rótulo é fruto de extrema ignorância sobre a criança com transtorno de linguagem escrita, por tamanha falta de informação e interesse em compreender o distúrbio e suas diversas maneiras de entendê-la. Portanto, apesar das dificuldades encontradas em crianças com dislexia, as mesmas apresentam uma capacidade intelectual normal ou superior à média, podendo evidenciar capacidades acima da média em áreas que não dependam diretamente da leitura, como exemplos (arte, desporto, música etc.).

Conforme a Classificação de Transtorno do Comportamento - CID 10 a dislexia se caracteriza como uma patologia que:

> [...] Um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades da leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada. [...]

De acordo com essa classificação a dislexia se caracteriza com um transtorno de desenvolvimento, apropriando-se na dificuldade na escrita e leitura, não se relacionando a idade mental ou problemas visuais. Já o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de

Transtornos Mentais), classifica a dislexia como Transtorno Específico de Aprendizagem, o manual destaca alguns sintomas que é preciso ser observado para ter esse diagnóstico:

> 1. Leitura de palavras é feita de forma imprecisa ou lenta, demandando muito esforço. A criança pode, por exemplo, ler palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta (ou lenta e hesitante); frequentemente, tenta adivinhar as palavras e tem dificuldade para soletrá-las;
>
> 2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido. Pode realizar leitura com precisão, porém não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido;
>
> 3. Dificuldade na ortografia, sendo identificado, por exemplo, adição, omissão ou substituição de vogais e/ou consoantes;
>
> 4. Dificuldade com a expressão escrita, podendo ser identificados múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprego ou organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza ( DSM-5, 2014, p.6).

O diagnóstico é feito por uma equipe multidisciplinar, em que avaliam as condições sociais, econômicas a persistência dos sintomas e a inexistência de outras dificuldades intelectuais, para dar o diagnóstico com precisão.

## HISTÓRICO ACERCA DO TRANSTORNO ESPECIFICO DE APRENDIZAGEM- A DISLEXIA

Em 2008, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), pelo menos 90% das crianças na educação básica sofrem de algum tipo de dificuldade de aprendizagem relacionada à linguagem: dislexia, disgrafia ou disortografia. Conforme Schenini (2009, p. 1) dislexia é:

> [...] um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração; a dislexia é genética e hereditária e atinge cerca de 5% a 17% da população mundial. De acordo com a Associação Internacional de Dislexia, o distúrbio é uma das várias distintas inabilidades de aprendizagem. É uma desordem específica da linguagem, de origem constitucional e caracterizada por dificuldades na decodificação de palavras isoladas.

Diante desses percentuais há a necessidade de uma legislação no Brasil que atenda as expectativas dos portadores de necessidades especiais, em particular dos disléxicos, por ser o grupo de maior incidência nas escolas.

A legislação educacional brasileira não é específica quanto aos distúrbios de aprendizagem ou à dislexia especificamente, refere-se apenas à inclusão escolar como um direito de qualquer cidadão. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 afirma em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” e o artigo 208, inciso III, atribui ao Estado, isto é, ao Poder Público, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no seu artigo 4º, inciso III diz que "o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". A mesma no seu art. 12 diz que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

> I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
>
> V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
>
> VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

E no art. 13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

> III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
>
> IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
>
> VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No entanto, a legislação educacional brasileira não trata as necessidades dos educandos com clareza e objetividade, de forma que se tenha uma escola inclusiva que atenda às necessidades e expectativas de seus alunos, em particular dos portadores de necessidades especiais, entre eles os disléxicos. Sua omissão tem de certa forma, dificultado ações governamentais por parte dos gestores escolares, dos professores e dos secretários de educação.

De acordo com Fonseca (1995), distúrbio de aprendizagem está relacionado a um grupo de dificuldades específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica. Drouet (2006) diz que o termo distúrbio, significa perturbação ou alteração no comportamento habitual de uma pessoa.

Drouet (2006) destaca ainda que as crianças portadoras de distúrbio de aprendizagem não são incapazes de aprender, pois, o distúrbio não é uma deficiência irreversível, mas uma forma de imaturidade que requer atenção e métodos de ensino apropriados. No que se refere à dislexia, é a falha no processamento da habilidade da leitura e da escrita durante o desenvolvimento, um atraso em traduzir sons em símbolos gráficos e compreender o material escrito. O tema inclusão, apesar de fazer parte do nosso universo cultural, amplamente divulgado pela mídia, esbarra num conceito coletivo, no senso comum, onde se enfatizam apenas as dificuldades visíveis, ou seja, dificuldades facilmente perceptíveis e, então, nos deparamos com mais um problema causado pela superficialidade da informação, transformando vítimas em vilões.

Uma vez que a dislexia é o distúrbio de maior incidência entre os distúrbios de aprendizagem, requer uma maior atenção por parte da legislação educacional brasileira

que precisa romper barreiras no sentido de que a escola deve ser constituída de um espaço democrático no qual a diversidade seja a base de igualdade e de oportunidades. Entre tantos profissionais necessários nesse processo de inserção, o psicólogo, em parceria com o professor, exerce um papel fundamental, principalmente na fase de alfabetização da criança com dislexia e quanto mais cedo for feito o diagnóstico, melhor será para os pais, para a escola e para a própria criança.

Para Mantoan (2006) se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças. O histórico pessoal do aluno e as suas manifestações linguísticas nas aulas de leitura e escrita são indicadores importantes para o diagnóstico precoce da dislexia e, geralmente, traz traços comuns, como o atraso na aquisição da linguagem, atrasos na locomoção e problemas de dominância lateral. Os históricos familiares poderão ser de grande utilidade para os profissionais como o psicólogo que, em conjunto com outros profissionais, elaborarão um plano de ação para atuar no processo de reeducação linguística dessas crianças, proporcionando à escola uma melhor compreensão do aluno e de suas características singulares, respeitando-o como pessoa que tem suas limitações.

## A LEITURA E SUAS DIFICULDADES

Para avaliar o desenvolvimento da leitura em outros níveis, é interessante o uso de material com significado completo. Assim, há inúmeras coleções de livros de história bastante atraentes que possibilitam uma boa escolarização do 1º ao 4º ano. Exemplos de livros são os das coleções Gato e Rato e das Entrelinhas, da Editora Ática, adequadas para classes de alfabetização e 1º ano. Na avaliação com adolescentes, faz-se uso de crônicas e reportagens de revistas do interesse do paciente. Há também uma diversidade de estilos, temas e tamanho na coleção de crônicas Para Gostar de Ler, Weiss (2004).

É necessário que haja uma possibilidade de escolha conforme a idade, a escolaridade da criança e suas reais possibilidades em relação à extensão do material. Insisto que não é desejável ler fragmentos de um texto e sim o texto completo. Não se pode esfacelar um texto, perdendo, assim, o seu significado, fazendo-se apenas uma avaliação mecânica. É preciso resgatar, desde o diagnóstico, o hábito de ler, criando-se a ideia de atividade prazerosa, Teberosky e Cardoso (2009).

Destacam Ferreira e Palácio (2008, p. 24-25) que ao final da leitura verifica-se se o aluno aprendeu o sentido global do texto, se é capaz de sintetizá-los:

> Por exemplo, desafio o paciente a me dizer, em uma frase apenas, de que trata a história ou crônica a seguir, vejo se captou a sequência temporal, se consegue estabelecer hierarquias, separando fatos principais de secundários, se estabelece relações de causalidade, se é capaz de incluir acontecimentos menores e parciais em classes maiores. É importante ver as relações afetivas

> com o texto e dos personagens em si. Pergunto, por exemplo, o de que mais gostou e por quê, qual sentimento básico exprime cada personagem, em qual situação.

Logo, após a leitura silenciosa e sua interpretação, verifica-se a leitura oral de parte do mesmo texto, pedindo-lhe que leia em voz alta o trecho de que mais gostou. Nesse momento, conforme Ferreira (2011) é importante avaliar a entonação, pontuação, junção, omissão, deslocamento de letras, sílabas, palavras e frases. Na leitura em voz alta, pode-se observar a fala do modo mais formalizado e se refletir sobre a necessidade ou não de exame complementar fonoaudiológico quando se percebe algo irregular durante a conversa.

É necessário avaliar diferentes tipos de leitura, como, por exemplos: leitura recreativa (histórias), leitura informativa (regras dos jogos), enunciado de problemas, desafios e questões diversas. Deve-se estar atento à produção escolar, pois a leitura sem significado pode bloquear momentaneamente o pensamento.

## ESCRITA E SUAS CARACTERISTICAS

Na avaliação da escrita, quando se pede à criança que escreva alguma coisa para mostrar como sabe, duas condições aparecem comumente: uma é o escrever espontaneamente, o que pode ser, às vezes, uma história ou um relato de algum fato; a segunda possibilidade é paralisar e perguntar: "Escrever o quê?", "História de quê?", "Falo de quê". Costumo responder: "O que você quiser", "como achar melhor". Se não há nenhum movimento para começar a escrever, adio para outra sessão ou dou alternativas como: "Uma história sobre o seu desenho", "alguma coisa que você viu num filme, na TV, num passeio, nas férias", "alguma coisa que me ajude a conhecer você", ou "sobre alguma gravura, uma foto do jornal ou de uma revista à sua escolha" Weiss (2004). O aspecto formal do texto pode ser visto no seu cotidiano lógico, do começo, meio e fim, causalidade entre os fatos, estrutura espaço-temporal, e também nos aspectos caligráfico, ortográfico, de pontuação e estrutura gramatical das orações. É preciso ver se as aparentes falhas no aspecto formal têm um significado específico para o paciente em nível inconsciente ou se são apenas patamares no desenvolvimento da língua oral e escrita, ou se representam um desconhecimento pedagógico sem qualquer conotação específica. Por exemplo, as omissões, trocas, acréscimos, inversões de letras, sílabas e palavras podem ter significado de ações relacionadas com os dados da vida pessoal e familiar do sujeito ou serem simplesmente o demonstrativo das dificuldades pedagógicas iniciais existentes na construção normal da língua escrita.

Explicam Ferreira e Palacio (2008), que avalia-se o texto, não com os detalhes de uma prova escolar de Português, mas nos seus aspectos mais globais e que auxiliam na compreensão da queixa formada inicialmente. Assim, analisa-se a noção de realidade e fantasia, a coerência interna do significado, a fluência e a criatividade, a temática e a estrutura do texto em relação com os outros dados obtidos no diagnóstico, por exemplo, se

há ideia de perda, medo, fracasso, sucesso, vitória e luta, que podem aparecer no grafismo, em alguma dramatização, no trecho escolhido para leitura oral ou nas conversas com o terapeuta. Alterações na formalização da escrita aparecem também ligadas a problemas de origem orgânica, como os motores, que impedem a facilidade de certos movimentos, o que é comum em pacientes com lesão cerebral, conclui Teberosky e Cardoso (2009).

Assim, avalia-se na escrita o vínculo da criança com a mesma escrita, o processo de escrever, o produto final em diferentes aspectos, o significado da escrita e das fraturas. A temática usada no texto é significativa como revela o exemplo citado no "menino de ouro". Durante a execução da leitura e da escrita, devem ser observadas a postura corporal, o sentar, as tensões e relaxamento, o modo de segurar o lápis e o livro, o modo de se aproximar do material, a concentração da atenção e o prazer de ler e escrever.

## O TRABALHO DO PSICÓLOGO NA INSERÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

O psicólogo pode vir a atuar em diferentes setores da sociedade, dentre eles na área escolar, resgatando os preceitos históricos da psicologia escolar. A atuação do psicólogo diante das queixas escolares não deve estar pautada somente num modelo classificatório, isto é, aquele que classifica os indivíduos como aponta Bock (2001), como os aptos ou não aptos, saudáveis ou doentes, adequados ou inadequados, competentes ou incompetentes, pois este contribui para construir estigmatizações e discriminações. Este profissional deve planejar sua atuação tendo como meta uma perspectiva crítica que, para Bock (2001), implica em superar as visões dicotômicas que se tem na visão do homem.

Partindo desta visão, a inclusão do aluno disléxico na escola como pessoa portadora de necessidade educacional está garantida e orientada por diversos textos legais e normativos. A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), por exemplo, prevê que a escola a faça a partir do artigo 12, inciso I, no que diz respeito à elaboração e à execução da sua Proposta Pedagógica; o inciso V, do mesmo artigo, diz que a escola deve prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; o artigo 23 permite à escola organizar a educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização; o artigo 24, inciso V, alínea a), prevê que a avaliação seja contínua e cumulativa, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período, Ianhez e Nico (2012).

Diante de tais possibilidades, a escola deve construir sua Proposta Pedagógica e rever o Regimento Escolar, considerando o aluno disléxico. No que diz respeito à avaliação, por exemplo, são explicitadas na Proposta Pedagógica as seguintes possibilidades, de acordo com as autoras:

a) provas escritas, de caráter operatório, contendo questões objetivas e/ou dissertativas, realizadas individualmente e/ou em grupo, sem ou com consulta a qualquer fonte;

b) provas orais, através de discurso ou arguições, realizadas individualmente ou em grupo, sem ou com consulta a qualquer fonte;

c) atividades práticas, tais como trabalhos variados, produzidos e apresentados através de diferentes expressões e linguagens, envolvendo estudo, pesquisa, criatividade e experiências práticas, realizados individualmente ou em grupo, intra ou extraclasse;

d) observação de comportamentos, tendo por base os valores e as atitudes identificados nos objetivos da escola (solidariedade, participação, responsabilidade, disciplina e ética).

Goulart (2000), comenta que devido ao processo psicanalítico do desenvolvimento dos seres humanos, do seu processo inconsciente, pode-se ter uma maior compreensão do processo de ensino aprendizagem. Quanto à função do psicólogo neste processo de ensino-aprendizagem, é necessário um trabalho pedagógico com (psicólogos, psicopedagogos, neuropsicólogos, fonoaudiólogos) para que haja uma melhoria da qualidade do trabalho de inserção dessas crianças com dislexia, sem causar-lhes tamanhos traumas no seu contexto escolar.

Diante disso, a situação dos disléxicos se torna bem mais complexa devido aos fatores acima citados, além de a metodologia de ensino-aprendizagem escolar não favorecer o diagnóstico precoce desse distúrbio em virtude de os professores muitas vezes não estarem preparados para esse fim. Como consequência, a dislexia acaba sendo diagnosticada tardiamente, o que dificulta uma intervenção mais eficaz por parte do psicólogo.

A própria escola não está prontamente preparada para se adaptar a esta necessidade que qualquer aluno disléxico possa vir a apresentar, porque “estas escolas demoram a identificar um problema de leitura, oferecendo poucas oportunidades de ensino e com a fraca formação dos professores, podendo saber pouco sobre o ensino da leitura e suas dificuldades”, expõe Shaywitz (2006, p. 221).

O profissional da psicologia diante de crianças disléxicas consegue perceber que essa dificuldade ou distúrbio específico, baseado na inabilidade de linguagem que afeta a aquisição da leitura e da escrita, excede o ambiente escolar e faz com que o educando necessite de ajuda especializada para desenvolver as habilidades leitoras. Sabemos que a área da psicologia com especialização em psicopedagogia oferece subsídios teóricos e práticos para a superação de tais dificuldades, com intuito de investigar crianças disléxicas.

Conforme Pestun (1999, p. 13), essa “aquisição da leitura e/ou escrita acomete crianças com inteligência dentro dos padrões sem deficiências sensoriais e também isentas de qualquer comprometimento emocional de forma significativa”. Entretanto, para

um número expressivo de crianças, aprender a ler e a escrever não são tarefas fáceis e tornam-se um processo árduo, doloroso e repleto de entraves.

É também papel da psicologia com especialização na psicopedagogia buscar embasamento teórico da área, visando compreender a criança disléxica em sua totalidade. Objetiva em suas sessões por meio de técnicas e estratégias conhecer e entender o que está além das dificuldades de leitura e escrita. Este profissional da psicologia possibilita á criança disléxica percorrer o caminho em direção à construção do seu próprio conhecimento, logo entende-se que crianças com as dificuldades específicas na leitura e escrita necessitam de um acompanhamento psicopedagógico.

## A CONTRIBUIÇÃO DO PSICÓLOGO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Segundo Freitas (2009), outra das funções é o comportamento psicológico e psicoterapêutico, em que o psicólogo adota essencialmente uma postura de suporte e contenção, procurando igualmente criar, em conjunto com a pessoa, estratégias de intervenção psicológica para diminuir, avaliar, e até extinguir o sofrimento da pessoa, de modo a restabelecer o bem-estar e o equilíbrio emocional. Em se tratando da dislexia, o psicólogo pode intervir para ajudar a pessoa a melhorar e a ultrapassar essas dificuldades. No caso da dislexia ser profunda, a indicação dos profissionais é reeducar fonologicamente a pessoa aplicando exercícios que a faça tomar consciência fonética.

Uma das principais funções do psicólogo é a realização de avaliações psicológicas, conduzindo a elaboração de psicodiagnósticos diferenciais, de estudos da estrutura da personalidade, da deterioração mental, bem como da compreensão do funcionamento mental global da pessoa. Estas avaliações psicológicas têm como objetivo principal despistar qualquer indício psicopatológico.

Mas o psicólogo não pode realizar esse procedimento sozinho, devendo ser acompanhado por outros profissionais. É na escola que a dislexia, de fato, aparece, pois há disléxicos que revelam suas dificuldades em outros ambientes e situações, mas nenhum deles se compara à escola, local onde a leitura e a escrita são permanentemente utilizadas e, sobretudo, valorizadas, destaca Ianhez e Nico (2012).

O acompanhamento dos alunos disléxicos, através de ação integrada entre a direção e os serviços de orientação pedagógica (psicólogos, psicopedagogos e neuropsicólogos) e educacional, tem gerado desdobramentos que favorecem a escola como um todo e contribuem para a melhoria da qualidade do trabalho de inserção dessas crianças sem causar-lhes traumas, articula Lopes e Oliveira (2007).

As condições psicológicas incluem distúrbios da atenção, percepção e discriminação auditiva ou visual inferiores, atraso ou distúrbio de linguagem, capacidade inadequada de pensamento, memória auditiva ou visual a curto, médio ou longo prazo, deficiente e assim

por diante, Nunes et al. (2009).

Entende-se que os fatores ambientais referem a condições no lar, comunidade e escola que podem afetar adversamente o desenvolvimento psicológico e escolar da criança. A grande polêmica acerca do tema dislexia é por seu comprometimento neurológico, mas precisa-se entender que pertencem à área da saúde, apenas a causa e a diagnose.

O reconhecimento das características precocemente, as consequências, as soluções e as adaptações pertencem à Educação. Não existem disléxicos entre os analfabetos. Segundo Nunes et al (2009), é nas salas de aula que a dislexia se faz presente e o que é pior: de uma forma catastrófica e algumas vezes irreparável.

Logo, considera-se, a partir desses pressupostos, que é de suma importância após o diagnóstico do distúrbio concluído, que os profissionais que integram a educação como um todo, inclusive profissionais da área de saúde, tracem parâmetros que possam tratar a criança com dislexia em todos os aspectos para que o resultado seja o mais satisfatório possível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após leituras sobre dificuldade de aprendizagem, em particular a dislexia, percebe-se a necessidade de estudos específicos e de consenso entre profissionais que lidam com a educação e porque não dizer da saúde, como fonoaudiólogos, nutricionistas, pedagogos, neuropsicólogos, psicólogos.

A leitura e a escrita são dois processos muito importantes na vida cotidiana de todo ser humano. Se o indivíduo não domina nenhum dos dois processos, enfrentará várias dificuldades para integrar-se e conviver socialmente. Essa é a realidade enfrentada pelos disléxicos diariamente, a dificuldade de dominar a linguagem oral e escrita e utilizar a mesma para seu crescimento e desenvolvimento intelectual, cultural e social.

Pessoas disléxicas são únicas. Cada uma com suas características, habilidades e inabilidades próprias. Isso não significa que são incapazes ou possuem baixa inteligência, que apresentam problemas cerebrais, nem quer dizer que não podem aprender. Indivíduos acometidos por esse distúrbio de aprendizagem necessitam maior atenção e auxílio de professores, escolas, pais, familiares e profissionais como o psicopedagogo, o psicólogo, entre outros, para aprenderem satisfatoriamente as funções da linguagem. Afinal, muitos destes contestam uns aos outros, e após estas análises identifica-se que muitas crianças são diagnosticadas com dislexia e na maioria das vezes é apenas dificuldade de aprendizagem, pelo fato de não terem uma atenção por parte da escola. É necessário que a educação seja colocada de forma inclusiva, abrindo-se assim novos horizontes, buscando e permitindo o conhecimento sob um modelo de escola ideal tendo como foco principal a aproximação de todos, sempre valorizando e considerando as diversidades e diferenças.

Apesar de ser um distúrbio reconhecido há mais de um século, ainda apresenta várias

informações contraditórias, discrepâncias significativas que dificultam o conhecimento de suas causas, sintomas e tratamentos, opiniões que diferem significativamente quanto as melhores maneiras de reconhecer a presença da dislexia em um indivíduo, seu tipo, grau de severidade e causas mais aceitas.

É imprescindível, no entanto, reconhecer que a dislexia existe e é considerada um dos fatores responsáveis pelo analfabetismo funcional e pela evasão escolar. As escolas, entidades responsáveis pelo desenvolvimento intelectual, precisam estar preparadas para auxiliar seus alunos disléxicos na aprendizagem da leitura e da escrita, para que esses tenham acesso às demais áreas do conhecimento, à cultura, à cidadania e à interação e integração nas atividades sociais.

Diante dos diversos conceitos colocados pelos teóricos para a construção desta revisão bibliográfica, conclui-se que a dislexia tem se apresentado com o jeito de ser e de aprender numa perspectiva de estreitar e facilitar conhecimentos independentes de suas diferenças, logo, a dislexia tem se colocado na maioria das vezes. A importância de um diagnóstico precoce também é válida; é necessário um trabalho simultâneo e um apoio psicológico à criança e à família para que consigam, persistentemente, os objetivos da aprendizagem na educação.

## REFERÊNCIAS

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov. br/index. php?option=com_content&view=article&msg=1&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 25 ago. 2021

ABD. **Associação Brasileira de Dislexia**. São Paulo, 2013. Disponível em <www.dislexia.org.br/ abd/dislexia.html>. Acesso em: 02 nov. 2019

American Psyquiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5). Washington: APA; 2014.

BOCK, A. M. B. A. Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: Bock, A. M. B; Gonçalves, M. G. M.; Furtado, O. (Orgs). **Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-35.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde – CID 10. 10ª ed. 2007. Disponível em: www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10/htm Acesso em: 26 maio 2021.

DROUET, Ruth C. C. R. **Distúrbios da Aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FERREIRA, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, Tânia Maria de Campos. **Dislexia**: uma visão psicopedagógica. São Luís, 2009. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/11/fev/2009>. Acesso em: 31 jul. 2021.

GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Ed.Vozes, 2000.

HOUT, Anne Van; Estienne, Françoise. **Dislexias**: descrição, avaliação, explicação e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Ângela. **Nem sempre é o que parece**: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Elsevier, 2012.

JARDINI, R. S. R. **Método das boquinhas**: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

LOPES, Cilene Knauf; OLIVEIRA, Carmem Inêz de. **A dislexia na ótica do Psicopedagogo**. 2007. Disponível em: <http://correio.fdvmg.edu.br/downloads/SemanaAcademica2007/Anais_Artigos/Dislexia_Otica_Psicopedagogo.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. **Dificuldade de aprendizagem da leitura**:teoria *e prática*. São Paulo: Cortez, 2009.

PESTUN, M. S. V. Avaliação psicopedagógica em Dislexia: um estudo de caso. **Psi-Revista de Psicologia social e Institucional**. Londrina, vol. 1, n. 1, jan. 1999.

ROTTA, PEDROSO. Transtornos de aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SALLES, J. F. et al. As Dislexias do Desenvolvimento: Aspectos neurobiológicos e Cognitivos. **Interações**. Rio de Janeiro, vol. 9, n. 17, p. 109-135, jan/jun, 2004.

SCHENINI, Fátima. Dislexia não compromete a inteligência. **Portal do professor**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=439>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SHAYWITZ, S. **Vencer a dislexia**: como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida. Porto: Porto Editora, 2006.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Orgs). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Unicamp, 2009.

WEISS, Maria Lucia L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

# CAPÍTULO 14

# EDUCAÇÃO DE LÍDERES: DIVERSIDADE E MODOS DE EXISTÊNCIA NOS AMBIENTES CORPORATIVOS

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Elaine Regina Terceiro dos Santos**
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
http://lattes.cnpq.br/1217679167158890
Araraquara

**Maria Regina Momesso**
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
http://lattes.cnpq.br/8973020849570833
Araraquara

**RESUMO:** Atualmente, movimentos identitários ganharam espaço na agenda estratégica das organizações, dentro do bojo da governança corporativa, são exemplos: *o Fórum de Empresas e Direitos LGBT+, o Movimento Mulher 360, a Coalização para a Equidade Racial e de Gênero, ONU Mulheres*. Essa conjectura despertou para a inclusão de novos sujeitos ao diálogo, mais conscientes de seus direitos, houve o despertar desse sujeito para o conhecimento de si na relação com o outro. Evidenciou-se nos discursos das organizações os vieses inconscientes, "problematizou-se" a cultura da heteronormatividade, dos papéis sociais modelados pela sociedade patriarcal. No ambiente corporativo, por vezes, o gênero e a orientação sexual moldam as definições de funções, as compreensões de méritos, promoções, as técnicas de gerenciamento e o encarreiramento dos funcionários, quando isso ocorre reforçam estereótipos e práticas discriminatórias. Observamos alguns discursos de "verdade" que permeiam os ambientes sociais e corporativos, utilizados para conceituar a "diversidade", seja pela via do discurso religioso, jurídico, político ou organizacional, pautado na busca da inclusão social, que podem reforçar uma rasa compreensão da individualidade humana, os modos de existência, e seus processos de construção do saber. Os estudos foucaultianos (1979, 2007) defendem que o sujeito se constitui por meio de práticas discursivas, estas se fazem por processos de subjetivação, que é o resultado de uma construção que se dá no interior de um espaço demarcado por três eixos: Ser-Saber; Ser-Poder; Ser-Ética. Propomos, por meio desse artigo refletir sobre a necessidade de educar os líderes no ambiente corporativo para o tema diversidade, mas no tocante a educação sexual, seus fundamentos, o contexto histórico evolutivo, uma vez que a educação tem como premissa maior, o despertar, o provocar, o conhecer a si e ao outro para o cuidado de si e do outro, deve constituir-se como um cuidado necessário para o desenvolvimento de dada sociedade em dado momento, levar àqueles que interagem dentro desse ambiente a conscientizar-se de tudo que o envolve e quais são os efeitos de sentido de seus discursos e dos discursos dos outros, consequentemente, que efeitos de poder positivo são produzidos para a constituição de subjetividades e como isso pode atuar na ética do próprio sujeito.

**PALAVRAS-CHAVE**: Educação, Diversidade; Ambiente Corporativo.

LEADERSHIP EDUCATION: DIVERSITY AND MODES OF EXISTENCE IN CORPORATE ENVIRONMENTS

**ABSTRACT:** Currently, identity movements have gained a place in the strategic agenda of organizations, within the corporate governance framework, such as the LGBT + Business and Women Forum, the 360 Women's Movement, the Coalition for Racial and Gender Equity, UN Women. This conjecture aroused the inclusion of new subjects to the dialogue, more aware of their rights, there was the awakening of this subject to the knowledge of self in the relationship with the other. The unconscious biases were evidenced in the organizations' discourses, the culture of heteronormativity, of the social roles modeled by the patriarchal society was "problematized." In the corporate environment, gender and sexual orientation sometimes shape role definitions, merit understandings, promotions, management techniques, and employee career development, where this reinforces discriminatory stereotypes and practices. We observe some "truth" discourses that permeate social and corporate environments, used to conceptualize "diversity", whether through religious, legal, political or organizational discourse, based on the search for social inclusion, which can reinforce a shallow understanding of human individuality, the modes of existence, and their processes of knowledge construction. The Foucauldian studies (1979, 2007) defend that the subject is constituted by discursive practices, these are done by processes of subjectivation, which is the result of a construction that takes place within a space demarcated by three axes: Ser- To know; Being-Power; Ser-Ethics. We propose, through this article, to reflect on the need to educate leaders in the corporate environment on the theme of diversity, but with regard to sex education, its foundations, the evolutionary historical context, since education has as its premise, to provoke, to know oneself and the other for the care of oneself and the other, must constitute itself as a necessary care for the development of a given society at a given moment, lead to those who interact within that environment to become aware of everything that surrounds it and what are the meaning effects of its discourses and the discourses of others, consequently, that effects of positive power are produced for the constitution of subjectivities and how this can act in the ethics of the subject itself.

**KEYWORDS**: Education, Diversity; Corporate Environment.

## INTRODUÇÃO

A sexualidade é tema complexo, alvo de tabus e repressões no contexto social e religioso. No âmbito escolar, por vezes, a sexualidade fora reduzida a genitalidade biológica, no âmbito médico a uma visão higienista, que têm sua importância na prevenção e erradicação de doenças, principalmente nas camadas mais vulneráveis da população, porém se limitado a essas visões não possibilitam o aprofundamento da questão psicossocial e inclusiva da sexualidade na vida do indivíduo.

Na psicanálise freudiana, a sexualidade humana é situada aquém e além do ato sexual e da reprodução, identifica-se a existência do instinto sexual já na infância, propondo em sua teoria que sexualidade é energia, que sofre flutuações quantitativas de acordo com variações da excitação sexual, da tensão sexual e do pré-prazer e que as normas sociais vigentes decorrentes do meio, podem modificar quantitativamente a sexualidade, uma vez

que restringem o instinto sexual. (FREUD 1970 – 1977)

A teoria freudiana faz referência a sexualidade individual como um conjunto libidinal de diferentes fontes de prazer, no qual o erotismo não se esgota nem se restringe à genitalidade.

A Organização Mundial da Saúde define sexualidade como “uma energia que nos motiva para encontrar amor, contato, ternura e intimidade; ela integra-se no modo como sentimos, movemos, tocamos e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo ser-se sexual. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influência também a nossa saúde física e mental”.

No contexto histórico, vemos que no período romano, a sociedade era escravocrata, hierarquizada e de predomínio masculino, as mulheres, crianças e escravos eram submissos e passivos, esse modelo era aplicado também nas relações sexuais, ou seja, o ser ativo sexual significava - penetrar e o ser passivo - penetrado, era aceito na sociedade que um cidadão tivesse relações sexuais com um escravo, desde que fosse ativo. (VEYNE, 1987).

Desiderio (2016), aborda que a sexualidade é uma experiência individual, subjetiva e não pode ser ensinada, mas acolhida com naturalidade e sem repressões ou castigos e que a sexualidade passa primeiro pelo contato consigo, depois com o outro.

O sistema de símbolos estabeleceu a elite dominante de homens no poder. Segundo Millet (1969), o patriarcado ou a sociedade patriarcal, pode ser entendido como uma instituição social que se caracteriza pela dominação masculina nas sociedades contemporâneas em várias instituições sejam elas políticas, econômicas, sociais ou familiar.

É uma forma de valorização do poder dos homens sobre as mulheres que repousa mais nas diferenças culturais presentes nas ideias e práticas que lhe conferem valor e significado que nas diferenças biológicas entre homens e mulheres.

Kimmel (1998), aborda que a masculinidade hegemônica é invisível àqueles que tentam obtê-la como um ideal de gênero e é precisamente visível para os que são afetados pela sua violência.

Foucault (1988) explica que, a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e a sexualidade e que o Ocidente lançou sobre nós uma demanda de verdade, cabendo a cada um extrair a sua verdade, uma vez que essa nos escapa às sombras. O autor nos provoca então a questionar se o sexo estaria então escondido por novos pudores, dada as exigências dessa sociedade burguesa. Comenta que a questão de buscarmos “quem somos”, em alguns séculos, nos levou também a nos questionar em relação ao sexo, não necessariamente ao sexo – natureza, abordagem biológica, mas o sexo-história, ao sexo-significação, ao sexo-discurso.

A abordagem sobre o poder de Michael Foucault (1979) é cética sobre a ideia de que há uma agência unificada de poder na sociedade, ele situa que o poder é disperso e opera de forma difusa, gerando identidades e práticas comportamentais.

De acordo com Foucault (1979) a modernidade trouxe duas novidades fortemente

interligadas: poder disciplinar, no âmbito dos indivíduos; e sociedade estatal, no âmbito do coletivo. O poder disciplinar surgiu em substituição ao poder pastoral (no campo religioso). A sociedade estatal veio em substituição ao poder de soberania, vem da lógica pastoral, embora não possa ser salvacionista, nem piedoso e nem mesmo individualizante. Assim, o poder de soberania tem um déficit em relação ao poder pastoral. Daí surge o poder disciplinar para preencher essa lacuna, com efeitos individualizantes, vigilante.

Com respeito a sexualidade, o poder geralmente estabelece relação de modo negativo: rejeição, exclusão, recusa, barragem, ocultação e mascaramento. O poder marca fronteiras, dita a lei, em regime binário, permitido e proibido, lícito e ilícito.

No conceito de sexualidade a palavra gênero foi incluída, com maior intensidade a partir da década de 1980, estimulada pelos movimentos sociais feministas, expandindo a questão da divisão dos papéis sociais e sua aplicação para gênero feminino e masculino, afirmando a subjetividade de cada ser humano na forma de expressar sua sexualidade. Joan Scott foi influente teórica sobre a aplicação do termo gênero.

Scott (1995) argumenta que as relações de gênero são marcadas por desigualdades, hierarquias e obediências, sendo estas nada mais que relações de poder, possuindo uma dinâmica própria, se articulando através de outras formas de dominação e desigualdades sociais, como raça, etnia, classe, entre outros, legitimados socialmente. A autora conceituou que o gênero é constituído por quatro elementos que se correlacionam: os símbolos ( são nossas expressões sociais e caracterização); os conceitos normativos (como devemos interpretar esses símbolos impostos por influências e doutrinas); a representação binária dos gêneros (que reconhece o sexo como influente na sexualidade humana, mas não como o único determinante no gênero escolhido pelo indivíduo); e a identidade subjetiva (que está diretamente ligada às discussões sobre os termos gênero e sexo).

O gênero foi e é delimitado historicamente e socialmente, a partir das diferenças sexuais biológicas, possibilitando a naturalização de características mais e menos valoradas dos papéis sociais masculino e feminino, respectivamente, gerando formas de dominação tais como discrepâncias sócio-culturais, numa constante dialética permeada pelas mais diversas representações simbólicas. O gênero é associado aos traços de caráter e ao comportamento, enquanto sexo descreve o corpo e a biologia.

As consideradas minorias sexuais são compostas são apenas por homoafetivos, mas por todos que desafiam as convenções sociais de gênero, os padrões impostos pelo binarismo feminismo/masculino.

O autor Teixeira (1992), considera identidade, no sentido de pertinência dos membros de um grupo ao seu grupo específico, refletindo a forma como um grupo social, com maior poder, define aqueles grupos com menor poder, limitando-os a participação.

São consideradas pessoas transgêneros  aqueles que não se submetem a regra heterossexista, ou seja, regra que prega a sintoma entre gênero (masculino e feminino, associado a papéis determinados, que espera-se que o indivíduo exerça em sociedade),

identidade de gênero (gênero com o qual uma pessoa se identifica, podendo estar ou não em concordância com aquele atribuído no seu nascimento) e orientação sexual (atração afetiva e sexual que a pessoa relação a pessoas de determinado gênero). (SILVA JUNIOR, 2014)

Judith Butler (2015) conceitua que gênero é a estilização repetida do corpo, um composto de ações que sofrem mudanças no decorrer da vida do indivíduo, que pode ter diversas identidades, não estando somente relacionadas às prevalências sexuais, com enfoque nas questões emocionais de um ser humano. A identidade de gênero é uma categoria da identidade social e está relacionada à identificação do indivíduo como homem ou mulher. Essa identidade deve ser construída pelo próprio ser humano. Mesmo com todas as influências que receberemos do meio social, a cada um caberá perceber se está em sintonia com sua orientação, desejos e suas práticas sexuais, entendendo que eles podem ser modificados no decorrer da vida.

Louro (2003) mostra que as discussões sobre gênero tem por objetivo combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar caminhos para a transformação dos paradigmas estabelecidos em torno da relação homens/mulheres na sociedade, o que nos possibilita repensar e discutir a participação social, estabelecendo novas relações entre a subjetividade do outro e a individual, respeitando as semelhanças e diferenças, mas acima de tudo, propondo-se ao diálogo com essas diferenças.

Segundo Saffioti, no livro Gênero, Patriarcado e Violência, comenta que o gênero está longe de ser um conceito neutro, ele "carrega uma dose apreciável de ideologia" (p. 136)

> "Tratar esta realidade exclusivamente em termos de gênero distrai a atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido, 'neutralizando' a exploração-dominação masculina" (p. 136)

A adolescência tende a ser momento de modificações biológicas em que a expressão da sexualidade ocorre de forma mais intensa. Espera-se que os professores das diferentes áreas do conhecimento, estejam preparados, e discutam a sexualidade com seus alunos de maneira ampliada e não apenas dentro da biologia e genitalidade, ou emitindo impressões pessoais, tabus sociais ou religiosos e ideias preconceituosas, daí a necessidade da formação do professor nos fundamentos e conceitos de educação sexual.

Os aspectos sociais e culturais da sexualidade que atualmente fazem parte de uma importante discussão teórica na área não aparecem nos discursos (FOUCAULT, 1988; CHAUÍ, 1984). Evidencia-se na maioria das salas de aula, a falta de formação acadêmica e os sujeitos se esforçam por improvisar atitudes de orientação, mas nada preparado pedagogicamente, ou inserido em práticas pedagógicas da escola como um todo. (FIGUEIRÓ, 2004).

Louro (1999) em sua obra "Gênero, sexualidade e educação", aborda:

> “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. [...] (p. 80-81)

## DESENVOLVIMENTO

“Sem diversidade não há vida”, segundo o autor Reinaldo Bulgarelli no livro Diversos Somos Todos (p.37). Acredita-se que através da diversidade, seja no ambiente familiar, escolar ou organizacional, enfim no ambiente social, teremos maior possibilidade de inovação e criatividade. Entretanto, todo o tempo estamos nos comparando com o tido “normal” com o padrão rígido de normalidade imposto pela sociedade, desconsiderando a singularidade que nos diferencia com tanta beleza.

A diversidade (do termo latino *diversitate*) está ligada aos conceitos de diferença, oposição, pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade, comunhão de contrários, intersecção de diferenças ou tolerância mútua, mas apesar do tema ser amplamente discutido na sociedade atual, notamos que as oportunidades no mercado de trabalho e a ascensão profissional estão intimamente ligadas ao gênero e a orientação sexual do indivíduo, além de outros marcadores identitários. Entretanto, apesar desse discurso social político, adotado pelos países como um compromisso humanitário a seguir não é o que vemos na prática. O discurso da diversidade se faz presente em diferentes esferas da realidade social, com interesses variados em meio a determinados jogos de forças. Os Estados, por vezes, se utilizam do discurso da diversidade quando do estabelecimento de políticas multiculturais. (MICHETTI, 2017)

Miqueli Michetti (2017), no artigo “O discurso da diversidade no universo corporativo: “institutos” empresariais de cultura e a conversão de capital econômico em poder político”, para a *Contemporânea* – Revista de Sociologia da UFSCar, comenta que:

> “A ideia de se “integrar a diversidade” aparece como uma resposta do mundo corporativo norte-americano às políticas de ação afirmativa que derivaram das lutas por direitos civis nos EUA, nas décadas de 1960 e 1970. Quando a contratação das chamadas “minorias” se tornou inevitável, a esfera da empresa buscou ultrapassar o conflito, absorvendo-o por meio do que passou a organizar como “gestão da diversidade”. A voz política que as minorias adquiriram a partir da década de 1960 não pode ser negligenciada nesse processo, nem os avanços sociais e políticos condicionados por ele” (v. 7, n. 1, jan.- jun. 2017, pp. 119-146)

Nesse contexto, a gestão da diversidade e o conceito de gestão socialmente responsável passaram a se instalar nas empresas como um valor, na agenda estratégica das organizações, do discurso político social, ao discurso econômico, surgiram então dentro das estruturas de Recursos Humanos as sub áreas de Diversidade e/ou Responsabilidade Social, era preciso gerir e estabilizar a massa da diversidade que adentrava nas empresas por força de lei (cotas) ou força popular (movimentos sociais) e tornar o cenário ora tido

incontrolável – para controlável, recentralizando o poder nas empresas ou no estado novamente.

O desafio que se colocava para o mundo empresarial diante desse quadro era o de “deslocar a questão de um conflito político, incontrolável, para uma variável interna, funcional e controlável” (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004).

A diferença e a desigualdade entre indivíduos e grupos passam a ser concebidas como diversidade, que será operada, então, como uma dimensão técnica do mundo do trabalho, supostamente neutra politicamente (ROELOFS, 2003; LÖWY, 2008).

Surgiram então produções na área de gestão de pessoas assegurando que a diversidade incorporada a área de Recursos Humanos traria como consequência a redução do *turn over* (rotatividade), absenteísmo, maior atração e retenção de talentos, inclusão de novas culturas, inovação e resolutividade, por consequência produtividade.

Na obra Genealogia da Ética: Subjetividade e Sexualidade, o autor Michael Foucault (2013), põe em questionamento as verdades que se queiram universais, dos saberes-poderes que pretendem controlar a natureza, a história da verdade e do acúmulo do conhecimento, logo a genealogia, como metodologia, é o caminho para a desconstrução de saberes, coloca que o poder funciona como rede, não há aqueles que estejam submetidos a ele, os dominados e os dominantes, o poder envolve táticas, manobras e estratégias, o exercício do poder consiste em administrar condutas.

A diversidade passou a ser então divulgada, a partir da década de 1980 como um valor das empresas, um propósito, algo que enriqueceria a sociedade como um todo, os empregados passam a ser vistos não apenas como capital humano, mas como capital econômico, a medida que mais pessoas se tornam economicamente ativas, em condição produtiva e de consumo. As empresas buscaram desde então ser vistas como “cidadãs” exercendo o papel na inserção social. Esse discurso passa a permear as organizações de forma hegemônica, como regra, da obrigatoriedade do cumprimento de cotas para uma oportunidade mercadológica.

As minorias sociais são aqui entendidas como coletividades que sofrem processos de estigmatização e discriminação, resultando em diversas formas de desigualdade ou exclusão sociais, mesmo quando constituem a maioria numérica de determinada população, sem representação política articulada na sociedade.

Inobstante a legitimidade dos movimentos sociais identitários, na aquisição de espaço dentro das organizações, da abertura do diálogo e na reivindicação de direitos, o contraponto é sobre que espaço efetivo para as diferenças nas organizações estamos discursando? Quais verdades se legitimam através do discurso da inclusão social?

A efervescência dos movimentos sociais no Brasil, ocorreu a partir da década de 70 em oposição ao golpe militar de 31 de março 1964.

Dentro das universidades os estudantes com um entendimento da situação junto a indignação dos demais indivíduos que não aceitavam o modelo de governo ditatorial,

formaram uma massa de combate organizada. A consolidação dos cursos de Ciências Sociais e a reforma pedagógica dos cursos propiciaram um pensamento mais crítico frente à interpretação de nossa realidade.

Os movimentos sociais têm como características principais: uma identidade, oposição e articulação a um projeto, conscientização da sociedade e apresentação de um conjunto de demandas via práticas de pressão, mobilização e propostas, tendo como base fundamental a permanência do diálogo e o Estado Democrático.

Gohn (2011) comenta que "que os movimentos sociais dos anos 1970 e 1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988".

Os movimentos de contestação ao regime militar tinham como propósito a defesa dos valores da democracia e crítica ao autoritarismo estatal. Entretanto, a resposta do governo militar foi em repreender as manifestações através da violência e práticas de tortura, e alcançou seu auge com o famoso AI-5 (Ato Institucional número 5), que vigorou de 1968 a 1979.

Em 1978 surgiu o Movimento Somos, primeiro movimento civil formado por pessoas LGBTs no Brasil, e o jornal Lampião da Esquina ambos sob o comando do jornalista, escritor e cineasta João Silvério Trevisan e colaboradores. O jornal Lampião da Esquina, em formato de tabloide teve 38 edições publicadas, representava uma classe que não possuía voz na sociedade, mostrando-se importante para a construção de uma identidade nacional pluralista. Cada edição, teve uma circulação aproximada de 10 a 15 mil exemplares em todo o país.

Santos (1999), nos coloca que "mesmo aqueles que não partilham a posição de Touraine (1978), para quem o objeto da sociologia é o estudo dos movimentos sociais, reconhecem que a última década (1980), impôs esta temática com uma força sem precedentes".

O Estado Democrático que ganhou força na década de 1980, com mobilização nacional, culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. As duas grandes mobilizações nacionais deste período foram o Movimento pelas Diretas Já (1983-1984) e a mobilização da sociedade civil organizada [...] para a inclusão de novos direitos na Constituição brasileira, a qual veio a ser denominada de "Constituição Cidadã" (SCHERER-WARREN, 2008).

Os movimentos sociais originados na década de 1990 até o atuais também são fruto do pensamento das décadas anteriores, cujas lutas permanecem frente ao autoritarismo do Estado e sociedade patriarcal, geradores de saberes, indagam sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país. A ligação entre os movimentos sociais e a academia, ocorre dada a essência educacional de suas ações. "Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população

se organizar e expressar suas demandas". (GOHN, 2008)

Verifica-se que através da articulação dos movimentos sociais desenvolve-se o chamado *empowerment* – empoderamento de atores da sociedade civil organizada, a medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas.

Segundo Melucci (1996), criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social, da exclusão social para a inclusão social, através de um grupo.

Na atualidade os movimentos sociais e entidades lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão e pelo reconhecimento da diversidade cultural. Alguns desses  movimentos que promovem o diálogo entre sociedade e minorias, reúnem grupos de empresas na interlocução, como atores do processo, alguns deles:

- **Fórum de Empresas e Direitos LGBTI+** (http://www.forumempresaslgbt.com) **Instituto Ethos** (https://www.ethos.org.br)
- **Coalização Empresarial para a Equidade Racial e de Gênero** (https://www.ethos.org.br/conteúdo/projetos/direitos-humanos)
- **Transempregos** (http://www.transempregos.com.br)
- **ONU Mulheres** (http://www.onumulheres.org.br)

O autor Sodré (2007) contrapõe que diversidade é mais do que variedade de aparências, culturas e história é a existência de valores atribuídos a determinados grupos, gerando estigma, estereotipo e discriminação, uma vez que o diverso é definido a partir da comparação com o que é considerado referência universal de modelo, de padrão. Dessa forma, a valorização da diversidade explicita a existência de processos de negação. Entretanto, os movimentos utilizam a expressão como manifestação de resistência, visando ações afirmativas, buscando igualdade de oportunidades, reconhecendo que brancos e negros, mulheres e homens, heterossexuais e LGBT(3), pessoas com e sem deficiência, tem trajetórias diferentes dentro de um mesmo processo histórico que impactam suas identidades. (BENTO; CARRANÇA, 2017)

Alguns autores discutem que as empresas adotam práticas para se legitimar, por exemplo, junto ao mercado (LOUNSBURY; CRUMLEY, 2007), aos clientes (WAILES; MICHELSON, 2008), e a outros públicos que chancelem o que se faz na organização, num processo de busca de legitimidade social. Empresas que investem em práticas não discriminatórias, se habilitam a serem vistas como mais socialmente responsáveis do que outras que não adotam a mesma estratégia (WAILES; MICHELSON, 2008). Cabe observar a efetividade dos discursos empresariais em favor da diversidade, dos jogos de verdade que permeiam as relações entre os interlocutores: movimentos sociais, minorias e empresas.

A educação sexual ocorre em todas as instâncias sociais, de modo intencional ou

não intencional (FIGUEIRÓ, 1996; MAIA, MAIA, 2005; WEREBE, 1988; RIBEIRO, 1990).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que se ensine sobre sexualidade nas escolas. Devendo a Educação Sexual ser inserida como um tema transversal, ou seja, um assunto que perpassará as várias áreas de conhecimento do ensino fundamental. Entretanto, comumente, o que se vê na prática são professores despreparados para essa administração ou escolas não interessadas na provocação do tema, por vezes por pré-conceitos do corpo docente ou por receio da receptividade dos pais dos alunos.

Abaixo uma observação colhida no Grupos de Estudos sobre Educação Sexual, que a autora Figueiró (2001), presidiu na Universidade Estadual de Londrina:

> "É uma pena que as pessoas que participam do curso, em sua maioria, chegam com a intenção de aprender a "cortar" a curiosidade dos alunos ou resolver de forma conservadora. Mas no decorrer do curso, percebem e crescem, conseguindo ver realmente como trabalhar com as crianças e adolescentes". (p.116)

No livro "Educação Sexual no dia a dia" (FIGUEIRÓ, 1999), a autora apresenta situações do cotidiano escolar e familiar, bem como reflexões sobre diferentes formas de lidar com a Educação Sexual formal. Comenta que trabalhar uma programação, exige planejamento prévio, estratégia de ensino, que educar sexualmente vai além dos conteúdos das disciplinas de biologia e fisiologia, que necessita criar oportunidades para que os alunos possam se expressar, expor sentimentos, angústias, dúvidas, inseguranças, saber ouvir ativamente, rever preconceitos, e que o educador deve ser aquele que cria condições para que isso ocorra, não somente aquele que transmite o conhecimento com um dado pronto.

## CONCLUSÃO

Transpondo do ambiente escolar para o ambiente corporativo, ao tratar de educação sexual no ambiente organizacional tem-se como premissa maior, uma educação que leve em conta o despertar, o provocar, o conhecer a si e ao outro para o cuidado de si e do outro, em que a educação possa promover o respeito à diversidade, a educação sexual no ambiente de trabalho, deve constituir-se como um cuidado necessário para o desenvolvimento de dada sociedade em dado momento, levar àqueles que interagem dentro desse ambiente a conscientizar-se de tudo que o envolve e quais são os efeitos de sentido de seus discursos e dos discursos dos outros. Em especial, quando se trata de questões caras à construção dos modos de existência do indivíduo dentro da cultura da organização, aos comportamentos linguísticos e outros no relacionamento interpessoal, os quais envolvem os sujeitos no mundo do trabalho.

Entretanto, o fato comumente observado é que as publicações realizadas por meio

dos movimentos e institutos que apoiam as empresas, listados no item Desenvolvimento, mais as publicações das mídias e os conteúdos produzidos nos programas de diversidade das empresas, não aprofundam para a questão da educação em sexualidade e modos de existência, abarcam a questão da diversidade, respeito, a importância da inclusão, os grupos identitários, as questões relacionadas a saúde e prevenção, o que é esperado no ambiente de trabalho e o que não é esperado, no tocante ao relacionamento entre colegas e com a liderança, o que certamente já é mais efetivo do que em décadas anteriores, porém não abarcam a subjetividade do ser e os efeitos de sentido de seus discursos.

Percebemos a relevância do tema para treinamento dos funcionários das empresas, para que tenham maior consciência de seus "vieses inconscientes" não prejudicando assim a inclusão do diverso nas empresas ou quando da definição do candidato (a) para determinada vaga interna, independente do gênero, orientação afetivo sexual, etnia, raça, deficiência, não há demérito em relação a iniciativa das empresas, a questão que propomos é um espaço de diálogo das subjetividades dos sujeitos implicados se processo, não tão somente os processos de inclusão.

Os discursos permeiam nossos ambientes sociais e corporativos, utilizados também para "explicar" o conceito de "diversidade" a exemplo do discurso religioso, discurso das organizações, discurso político e discurso jurídico.

Esse exemplo visa salientar a quais "discursos de verdade" as pessoas se identificam, ou seja, como o meio e seus dispositivos linguísticos no qual o sujeito está inserido podem interferir na constituição de seu saber, remetendo-nos a trilogia ser-saber, ser-poder e ser-ética, como nos traz os estudos de Michael Foucault (1979, 2007).

Uma construção que se dá em um determinado momento histórico, conceituado por Foucault como um dado "regime de verdade", ou seja, os tipos de discursos que acolhe e faz funcionar como verdadeiros (Foucault, Microfísica do Poder, 1979, p. 12)

Como as relações de poder estão imbricadas e sendo o poder circular e operatório, consequentemente, que efeitos de poder positivo são produzidos para a constituição de subjetividades e como isso pode atuar na ética do próprio indivíduo, por consequência no seu julgamento moral.

No livro Arqueologia do Saber, Michael Foucault (2009), discorre sobre a Formação dos Objetos, em que o aparecimento de um objeto é visto a partir de suas condições históricas e condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos. Explica Foucault, "isso significa que não se pode falar qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade [...] [o objeto] existe sob condições positivas de um feixe complexo de relações."

As relações discursivas não estão nunca no interior dos discursos, não fazem o papel de ligação entre conceitos e palavras. Podemos perceber que o que importa para

Foucault não são as palavras, seus significados e suas origens, muito menos encontrar algo que está para além do discurso, uma essência ou um núcleo duro “real” das coisas. O que importa são as regras que possibilitam a emergência dos objetos, essa é a regularidade buscada.

A história de quem somos e de como chegamos onde estamos é tecida na interação com o mundo externo, do qual participam hoje os meios de comunicação de massa somada às telecomunicações e as novas tecnologias digitais com o apanhado de informação que recebemos todos os dias inclusive no ambiente de trabalho, portanto a qualidade da informação para formação de líderes sobre sexualidade, diversidade e modos de existência se faz fundamental para que vieses inconscientes e as “verdades” não atuem antes da competência do indivíduo.

## REFERÊNCIAS


ALVES, M; GALEÃO-SILVA, L. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. *RAE-**Revista de administração de empresas***, v. 44, n. 3, p. 20-29, 2004.

BULGARELLI, R. **Diversos Somos Todos.** São Paulo: Cultura, 2008

BUTLER J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2015. Coleção Sujeito & História.

CABRAL, J.T. **Sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papirus, 1999

BENTO, MARIA APARECIDA DA SILVA; CARRANÇA, Flávio. **Diversidade nas Empresas & Equidade Racial,** 2017.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual:** essa nossa (des) conhecida. São Paulo: Brasilense, 1984.

DESIDÉRIO R. **Sexualidade, Educação e Mídias: Novos Olhares, Novas Práticas**, 2016

FIGUEIRÓ, M. N. D. O Professor como Educador Sexual: Interligado Formação e Atuação profissional. In: RIBEIRO, P.R.M. (Org.). **Sexualidade e educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 115-151.

FIGUEIRÓ, MARY NEIDE DAMICO. **Educação Sexual no dia a dia**: 1ª coletânea. Londrina: [s.n.], 1999.

__________. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2.ed. Londrina: UEL, 2001a.

FREUD S. Edição **Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1970-1977

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade** Vol.1: a vontade de saber. Tradução de Guilhon de Albuquerque e Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo, Graal, 1988.

GOHN, MARIA DA GLORIA. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, MARIA DA GLORIA. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação,** Minas Gerais, v.16, n. 47, p. 333-351, maio/ago. 2011.

KIMMEL, M. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998

LOUNSBURY, M; CRUMLEY, E. T. New practice creation: an institutional perspective on innovation. **Organization Studies**, v. 28, n. 7, p. 993-1012, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 5a. ed. Petrópolis: Vozes, v. 01. 179p., 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LÖWY, Michel. **O romantismo revolucionário dos movimentos de maio** de 1968. In: Margem Esquerda, n. 11, São Paulo, 2008.

MELUCCI, ALBERTO. Challenging codes. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1996.

MICHETTI, MIQUELI. O discurso da diversidade no universo corporativo: "institutos" empresariais de cultura e a conversão de capital econômico em poder político. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 7, n. 1, jan.- jun. 2017, pp. 119-146.

MILLET, K. (1969). **Sexual politics**. London. 1969

MURARO, R.M. **Breve Introdução Histórica**. In: KRAMER, H.; SPRENGER, J. *O Martelo das Feitiçarias.* Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 5-17.

ROELOFS, Joan. **Foundations and Public Policy: The Mask of Pluralism**. Albany; New York, SUNY Press, 2003

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo. **História: Debates e Tendências,** vol. 7, nº 1, p. 9-21, jan./jun. 2008.

SILVA JUNIOR. **Diversidade Sexual e Inclusão Social: Uma tarefa a ser completada**. Franca, 2014

SODRÉ, MUNIZ. **Invenção do contemporâneo: a ignorância da diversidade**, 2007.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Recife, 1990.

SCOTT, J.  Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação & Realidade 2** (20), Porto Alegre, p.71-99. 1995.

TOURAINE, Alain. **La voix et le regard**. Paris: Seuil, 1978.

VEYNE, P. **A homossexualidade em Roma**, In: ARIÉS, P. e BEJIN, A. (org.). Sexualidades ocidentais

WAILES, N; MICHELSON, G. The transfer of management ideas to a western "periphery": the case of corporate social responsibility in Australia. **International Studies of Management and Organization,** v. 38, n. 4, p. 100-118, 2008.

# CAPÍTULO 15

# A VIVÊNCIA DO MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO PIAGETIANO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE POSSÍVEIS POR MEIO DO JOGO DE REGRAS SENHA

*Data de aceite: 01/02/2022*

*Data de submissão: 03/11/2021*

**Leandro Augusto dos Reis**
Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Música e Teatro
Londrina/PR
ORCID: 0000-0002-2502-8902

**RESUMO**: O presente artigo visa relatar uma experiência vivida pelo autor, em seu processo de doutoramento, na disciplina Processos e Mecanismos do Desenvolvimento Cognitivo (P.M.D.C.), ofertada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e ministrada pelas docentes: Dr.ª Eliane G. Saravali (docente convidada, UNESP/Marília) e Dr.ª Francismara Neves de Oliveira (docente credenciada no programa, UEL). A disciplina em foco apoiou-se na perspectiva teórica piagetiana e, por meio dos princípios do método clínico-crítico, propiciou vivências de análise da entrevista clínica no uso de jogos e provas operatórias, dentre os quais o jogo de regras Senha. Este jogo foi utilizado para a compreensão dos mecanismos envolvidos na construção da necessidade lógica do pensamento. Para tanto, coube a cada discente da referida disciplina selecionar o participante, preparar os materiais, aplicar e analisar a entrevista clínica. Esta prática de pesquisa possibilitou um espaço importante de aprendizagens e de aprofundamento dos conceitos piagetianos – principalmente os possíveis e os necessários, além da vivência da entrevista clínica no contexto da pós-graduação em Educação.

**PALAVRAS-CHAVE**: Método clínico-crítico piagetiano; Pós-graduação em Educação; Jogo de regras Senha; Possíveis e Necessários.

## THE EXPERIENCE OF THE PIAGETIAN CLINICAL-CRITICAL METHOD IN GRADUATE STUDIES IN EDUCATION: ANALYSIS OF THE CONSTRUCTION OF POSSIBLE THROUGH THE MASTER MIND RULES GAME

**ABSTRACT**: This article aims to report an experience lived by the author, in his doctorate process, in the class of Cognitive Development Processes and Mechanisms (PMDC), offered in the Graduate Program in Education, at the State University of Londrina (UEL), under the responsibility of the professors: Dr. Eliane G. Saravali (invited professor, UNESP/Marília) and Dr. Francismara Neves de Oliveira (professor accredited in the program, UEL). The subject in focus was based on the Piagetian theoretical perspective. Through the principles of the clinical-critical method was provided experiences of analysis of the clinical interview in the use of games and operative tests, among which the Master Mind game. This game was used to understand the mechanisms involved in the construction of the logical necessity of thought. For this purpose, it was up to each student to select the participant, prepare the materials, apply and analyze the clinical interview. This research practice allowed an important space for

learning and deepening Piagetian concepts – especially the possible and necessary subjects and the experience of clinical interviews in the context of graduate studies in Education.
**KEYWORDS**: Piagetian clinical-critical method; Graduate studies in education; Master mind rules games; Possible and Necessary.

## INTRODUÇÃO

Na perspectiva piagetiana, o jogo de regras ocupa um lugar importante, pois é um tipo de interação significativa à construção do conhecimento. Ou seja, tem seu *locus* de funcionamento no processo da inteligência constituído pela adaptação, o que implica em equilíbrio entre a assimilação e acomodação (REIS; OLIVEIRA 2013). De modo geral, as pesquisas no campo da Epistemologia Genética costumam utilizá-los com o objetivo de identificarem os processos e as evoluções dos níveis do pensamento do sujeito, permitindo a identificação e reconhecimento das diferenças funcionais da lógica de pensamento em situações empíricas (DELVAL, 2002; CARRAHER, 1983).

Os processos e evoluções dos possíveis e dos necessários são discutidos por Piaget em dois volumes de sua obra, um dedicado à discussão dos possíveis (1985) e outro dedicado aos necessários (1986). Toma-se como ponto de partida a compreensão do real que, em si mesmo, é algo composto por objetos e acontecimentos conhecidos ou desconhecidos, isto é, ele existe em si, independentemente do sujeito. O possível, por sua vez, supõe o campo livre das combinações de ações e se inscreve no campo das inferências do sujeito. Nesse ponto de vista, o necessário é definido como produto das atividades do sujeito e está subordinado às deduções que ele realiza em e sobre uma determinada situação.

Em especial na obra O Possível e o Necessário – Evolução dos Necessários na Criança, Piaget (1986) toma como base para análise o jogo de regras intitulado Senha (Master Mind simplificado). Na análise desse jogo, o autor se debruça sobre a construção da novidade crescente e das articulações entre as novas informações e aquelas que as precedem, considerando os processos de inclusão e exclusão (o que é e o que não pode ser – afirmações e negações) em vários níveis possíveis para que se atinja a condição de uma necessidade lógica.

## METODOLOGIA

Como já mencionado, coube aos discentes da disciplina P.M.D.C. selecionar o participante, preparar os materiais necessários, aplicar e analisar a entrevista clínica. Para tanto, utilizou-se os princípios do método clínico-crítico piagetiano. Nesse contexto, os sujeitos são colocados em situações problematizadoras que provocam resoluções e respostas por parte dos envolvidos. Cabe ao entrevistador, observar o que acontece e buscar compreender seu significado. Ademais, deve se perguntar a cada momento qual o

significado das respostas dadas pelo sujeito e inferir os processos construtivos envolvidos (DELVAL, 2002; CARRAHER, 1983).

Selecionou-se como participante desta atividade uma adolescente com idade de 13 anos, recém completos, identificada como M (13;0). A realização da entrevista clínica ocorreu individualmente sem qualquer delimitação de tempo, no Departamento de Educação, localizado na Universidade Estadual de Londrina. Estavam presentes no momento apenas o entrevistador e a participante. Cabe mencionar que, mesmo tratando-se de uma atividade específica da disciplina P.M.D.C., buscou-se observar as orientações do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/UEL), quanto aos compromissos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos. Ademais, foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo responsável da menor.

O material utilizado por Piaget (1986) foi 3 (ou 4) pequenos animais escondidos sob um anteparo e ordenados de modo invariante. O participante dispõe uma coleção dos mesmos objetos. O entrevistador pede que o participante organize os objetos na ordem que julgar ser a que está escondida. A única informação que ele recebe em respostas às suas jogadas, são números que indicam as posições corretas.

Utilizou-se três cartas representando as letras (A, B, C) para a composição das senhas e números (0,1, 2, 3) para identificar as posições corretas das séries das jogadas. Sendo, portanto, sua versão simplificada. A senha criada pelo entrevistador para a realização do jogo foi: B, A, C. A figura abaixo ilustra o material utilizado e confeccionados por nós especialmente para a realização desta prova.

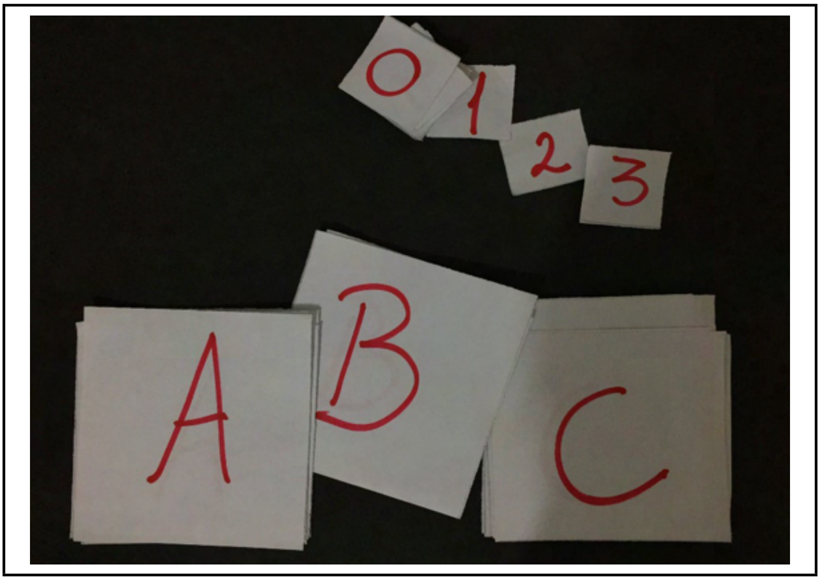



Figura 1: Representação do material confeccionado.

Fonte: O autor.

Para a realização do jogo de regras Senha, criou-se um protocolo procedimental tomando como base o estudo de Piantavini (1999). Assim sendo, dividiu-se o protocolo em duas etapas: 1) momento de ambientação e adaptação à situação problematizadora; e, 2) realização do jogo. O quadro a seguir demonstra cada um dos momentos e o roteiro de questões formuladas.

| |
|---|
| **A) Aspectos gerais:** 1) Como você construiu a primeira série do jogo? 2) Por que a letra B, por exemplo, está nesta posição?<br><br>**B) Perguntas para situações específicas:** Em caso de não acertar nenhuma posição: 1) É bom errar todas as posições? Por quê? Em caso de acertar 1 posição: 1) Qual será lugar certo? É possível ter certeza? Em caso de acertar 1 posição na primeira série e conservar na seguinte uma das posições: 1) Por que você repetiu a mesma posição? É um bom jeito? 2) Quais são os outros jeitos possíveis de fazer e descobrir a Senha? 3) O que é mais certo: repetir uma posição ou trocar todas?. Em caso de acertar 1 posição na primeira série, conservar 1 na segunda série, e, na terceira série errar todas: 1) Você pode ter alguma certeza pensando nestas 3 séries? Por quê? 2) Adianta olhar as séries anteriores? Em caso de descobrir a Senha: 1) Como você fez para descobrir a senha?<br><br>**C) Perguntas pós-jogo:** 1) Tem outro jeito de começar? 2) De quantos jeitos diferentes você pode fazer? 3) Mostre as diferentes maneiras de fazer a primeira jogada. |

Quadro 1: Roteiro da entrevista clínica.

Fonte: Adaptado de Piantavini (1999).

Para análise das respostas da participante, levou-se em conta os três níveis estudados por Piaget (1986) no desenvolvimento das necessidades e dos possíveis: I, II, III. Estes, por sua vez, correspondem aos níveis pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, respectivamente. Os níveis se caracterizam do seguinte modo:

> Nível I: ausência de provas. Nível IB: substituição da certeza subjetiva pela consciência, formulação do talvez – abertura para outros possíveis.
>
> Nível II: utilização mais ou menos desenvolvida das exclusões, sem coordenação completa.
>
> Nível III: generalização dos mecanismos inferenciais, coordenação completa. A seguir apresentam-se os resultados da entrevista clínica, priorizando a segunda etapa, seguidos de discussão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação aos excertos da entrevista clínica, ressalta-se que os trechos negritados referem-se à fala da participante e, por conseguinte, os trechos não negritados referem-se à fala do entrevistador. Isto posto, passa-se à apresentação dos resultados. Ao realizar a primeira jogada a participante diz "A primeira é só chutando". Em seguida monta a série: B, A, C. Nesse caso, o entrevistador coloca o número zero ao lado da série montada e indaga:

- O que você buscou aqui? Por que você colocou essa letra aqui no meio?

[Referindo-se à letra A] – **Porque eu troquei a ordem da primeira. Porque você falou pra mim que nenhuma 'tava' (sic.) certo. Daí eu troquei as três letras.** – No primeiro, então, você não acertou nenhuma posição, nenhuma letra. Você colocou: B, A, C. E na segunda você tentou fazer o que mesmo? **– Como eu tinha errado o primeiro, eu inverti as ordens pra tentar é... acertar.** – E quais são essas inversões que você fala pra mim. **– Eu coloquei o B como segundo nessa aqui, e era o primeiro. Coloquei o C como primeiro e era o último. E o A como o terceiro e antes 'tava' no meio.** – Então você mudou todas as posições? **– É. Porque você falou que foi zero acerto. Então nenhuma das posições 'tava' certa.** – Por que aqui foi zero e você mudou todas as posições? **– Sim.** – Você tem noção de quantas você acertou aqui nessa nova sequência? **– Não.** – Não? Não é possível saber a sequência **– Não.** - Entendi. – Então, aqui você acertou esse tanto.

O entrevistador coloca o número 3 ao lado da série formulada pela participante. Diante desse resultado o entrevistador questiona a participante acerca do seu resultado, obtendo o seguinte diálogo:

**– Foi chute. Por exemplo, se eu tivesse colocado esse C aqui...** [indica a primeira posição ao invés da última] **- Eu teria errado.** – É. Você acha isso? – Sim! - O que você acha: é melhor acertar o maior número possível de posições no início **– 2. Isso.** – Ou errar tudo? O que é melhor? – O que é melhor? – Melhor para te ajudar no jogo. **– Ah, tá. Melhor eu errar.** – Por quê? **– Ah, porque senão acaba o jogo.** [...] **Se eu tivesse acertado tudo... não acertado tudo... grande parte, era mais fácil acertar a segunda daí.** – Você acha que acertando o maior número de posições na primeira, facilita acertar a segunda? **– Sim. Porque diminui a chance de erro na segunda, porque eu já sei parte... Não necessariamente, né?** - Sei. **– Você não me fala qual eu acertei e qual eu errei?** – Eu indico quantas você acertou no caso. **– Ah, entendi. Tipo se eu tivesse acertado uma, você não ia me dizer qual das letras estava certa.** – Não. – Ahhh, entendi. – Aqui na primeira você errou todas. Então eu coloquei o zero. O que você acha melhor pra sequência do jogo? **– Eu acho que errar tudo. Ficou mais fácil.** – Por quê? **– Porque eu podia trocar tudo. Não tinha problema. Qualquer uma que eu trocasse... é... a chance de acertar a segunda vez é maior.**

Ao propor uma situação de acerto de duas posições, o entrevistador coloca o número 2 indicando o hipotético acerto de posições na primeira série.

- Vamos supor que aqui você tivesse acertado duas posições, certo? **– Hã, hã.** – Daria pra saber como seria a próxima jogada? **– É... Sim. Não. Eu já esqueci qual era a senha.** – Aqui você acertou duas posições, daria pra saber qual seria a próxima jogada? [Silêncio] **- Não. Porque eu não sei qual eu acertei.** – Quais seriam as alternativas, então? – Onde ia estar o B... é... [A participante decide reconstruir a série. Ao colocar a segunda peça, constata] **- Ah! 'Pera' aí.** [A participante ri da situação**] - Olha gente! Olha isso! 'Peraí' seu acertei duas... Não tem como... Porque seu tivesse... Se você me fala que eu acertei duas, automaticamente eu acertei três.** – Por quê? **– Como só tem três letras... Vamos supor, se eu acertei o B e o A, obviamente o terceiro vai ser o C. Então na verdade eu não acertei duas, eu acertei três. Você está me sacaneando. Como você não repete a letra.** – Qual era a pergunta que te fiz mesmo? Você se recorda? **– Não! Você pediu pra eu fazer outra, supondo que eu 'tinha' acertado duas.** – A pergunta era: se acertar o

máximo, ou seja, sem descobrir a senha. **– Ah, duas.** – Isso. Facilita a jogada? – Então sim, né? – Bom. Você começou aqui. Essa foi nossa primeira jogada e a nossa senha qual foi mesmo? **– Vixi. Não lembro.** – C, B, A. **– Verdade.** – Você me disse que essa primeira jogada sua foi chute. Você lembra? **– Sim.** – Teria outro jeito de iniciar essa jogada? – Se eu perguntasse, você me daria mais alguma informação? **– Não.** – Ah, então... – Do modo como fizemos o jogo. Teria outro jeito? **– Teria. Mas todos 'seria' no fim das contas chute.** [Silêncio] **- Se você colocasse, por exemplo, a sequência do alfabeto. Isso também é um chute. Eu 'tô' chutando nessa sequência. Então... só tem o jeito do chute.**

Retomando a primeira série montada na mesa (B, A, C), o entrevistador pergunta à participante o número de possíveis séries utilizando estas três letras, tendo obtido a seguinte resposta:

**– Três... Não espera. As sequências?** – Quantas senhas eu consigo construir usando estas três letras. **– Isso. Ah, entendi. Sem repetir?** – Sim. [Olhando para as peças na mesa, a participante diz] **- Um, dois, três, quatro... Seis!** – Por que seis? **– Ué. Todas as possibilidades de combinação de letra. Começando com a letra B. Começando com a letra A e começando com a letra C. Aí invertendo as outras letras... A ordem. Da segunda e da terceira** – Entendi. Por que seis? – Porque é a quantidade que dá. – Como você sabe que é essa quantidade. **– Ah, porque tenho três... aí eu posso... ah não sei.** – Como você chegou nesse número seis. **– Ah, eu contei.** – Contou o que**? – As possibilidades.** – Como você fez isso**? – Contei um, dois, três... Então, A, B, C. E o A podendo ser B ou C... ou C, B... Daí o B mesma coisa e C mesma coisa. Então deu seis.** – Entendi. Muito obrigado!

As respostas dadas por M (13;0) são reveladoras de mecanismos de generalização e de sucessivas tomadas de consciência das ações. Por essa razão, são características do nível III.

De acordo com Piaget (1985/1986), para o sujeito agir necessita antes de tudo tornar possível para si a ação ou a ideia. Nesse sentido, se o sujeito não tem consciência de que existem possibilidades de atuação sobre uma determinada situação, a ação não se concretiza. Há, portanto, conservação como organização do real, ou seja, o próprio conhecimento.

Sendo as necessidades individuais e correspondentes às lacunas que o sujeito possui, elas se manifestam sempre a partir de um desequilíbrio. Os desequilíbrios foram percebidos por M (13;0) como necessidade. Portanto, mobilizaram-na para busca de novas possibilidades durante as jogadas e o aperfeiçoamento de suas respostas, haja vista o melhoramento da lógica de pensamento reveladas nas ações e falas da participante. Em momentos precedentes, essas lógicas eram insuficientes para a solução das situações problematizadoras provocadas pelo jogo. Podendo assumir condições de serem responsáveis por instauração de conflitos.

Outro aspecto *sine qua non* na formação de possíveis e responsável pelo êxito pleno de M (13;0) no jogo, foi o "erro", cometido pela participante logo na primeira série

formulada, o que aumentou os possíveis para a série seguinte. Não por acaso, na série subsequente, a participante "acerta" a senha do jogo. Em caso de sucesso à prima tempo, essa possibilidade seria restringida

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados das entrevistas clínicas, coletados e analisados pelos diversos discentes, foram socializados no contexto da disciplina P.M.D.C. Isto possibilitou conhecer as condições, funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas dos sujeitos envolvidos nessa situação problematizadora. Desse modo, a prática do método clínico-crítico, no contexto desta disciplina, possibilitou espaços importantes de aprendizagens e de amadurecimento dos conceitos piagetianos – principalmente os possíveis e os necessários.

Sem dúvida, como menciona Delval (2002), "só se aprende o método clínico praticando" (p. 75). Tem-se consciência que este aspecto nada difere de outros métodos da psicologia experimental, entretanto, faz-se essa ressalva para enfatizar a importância da vivência deste método empírico no contexto da formação de pesquisadores e professores.

Embora não haja uma pedagogia sistematizada nesse campo teórico, ou seja, um "Método de Ensino Piagetiano", os princípios estabelecidos por Piaget em suas investigações, permite tirar algumas lições para o campo educacional com base bem fundamentadas e que permitem ao pesquisador e professor repensar a sua prática diária. Pelas especificidades do método, deve-se assumir o compromisso de explicitar seus pressupostos teóricos e práticos. Permitindo, assim, que outros profissionais compreendam os caminhos metodológicos trilhados e assegurando a possibilidade de novas investigações pautadas nesse referencial teórico.

Ademais, destaca-se o fato que, sendo a inteligência o tema central de interesse do método clínico-crítico, por razões óbvias, ele encontra ecos no campo educacional. Ora, todo professor que visa contribuir ao desenvolvimento de seus alunos, necessita compreender o modo como o sujeito elabora seu raciocínio lógico. Ou seja, como ele pensa, como ele significa o problema concreto. Nesse contexto, os jogos de regras no contexto do método clínico-crítico, revelam-se importantes instrumentos para declinar reflexões e possibilidades pedagógicas mais construtivas na proposição de aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

CARRAHER, T. N. **O método clínico**: usando os exames de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1983.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário**: evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário**: evolução dos necessários na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PIANTAVINI, Francismara Neves de Oliveira. **Jogo de regras e construção de possíveis**: análise de duas situações de intervenção psicopedagógica. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

REIS, Leandro A. dos; OLIVEIRA, Francismara N. de. **Oficina de Música**: a compreensão da música como jogo e o fazer musical criativo. Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília/SP, V. 5, N. 1, jan-jul. 2013

# CAPÍTULO 16

## O USO DA WEBQUEST NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Marineuza Matos dos Anjos**
Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I Salvador – Bahia - Brasil
http://lattes.cnpq.br/6918557600809653

**Liege Maria Queiróz Sitja**
Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I Salvador – Bahia - Brasil
http://lattes.cnpq.br/3394244434525686

**RESUMO:** A docência universitária, numa perspectiva crítico-reflexiva, desafia os docentes a superarem práticas pedagógicas obsoletas, a refletirem sobre o real sentido de suas ações pedagógicas, permitindo-lhes, de forma consciente e intencional, a construção e reconstrução de seus conhecimentos, a partir da apropriação de aportes teóricos metodológicos que fundamentem processos de ensino e aprendizagem qualificados. No contexto da sociedade da informação o aporte das tecnologias da informação e comunicação (TIC) constitui um elemento estruturante na organização de atividades de aprendizagem para o campo educacional, assim, aliar a metodologia da aprendizagem baseada em problemas (APB) com o uso da WebQuest como estratégia pedagógica, foi elemento decisivo para estimular a pesquisa, o pensamento crítico e a construção do conhecimento de forma criativa e inovadora e orientar a aprendizagem de forma significativa, crítico e reflexiva. Neste sentido, esta proposta interdisciplinar apresenta uma análise de experiência embasada em métodos qualitativos de coleta e análise dos dados. Constituiu-se dados os registros em diários de aula e questionário aberto coletados durante o planejamento coletivo. Pudemos inferir, a partir dessa experiência, que é possível agregar aspectos positivos ao desenvolvimento de competências, através da abordagem de resolução de problemas e do uso da WebQuest como ferramenta pedagógica capaz de promover a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de diferentes competências. Assim, acreditamos que a inovação no ensino superior constitui-se um desafio contemporâneo para superar as insuficiências de propostas pedagógicas que ainda se encontram tradicionalmente arraigadas nos currículos.

**PALAVRAS-CHAVE**: Interdisciplinaridade. WebQuest. Experiência.

## THE USE OF WEBQUEST IN HIGHER EDUCATION: AN INTERDISCIPLINARY EXPERIENCE

**ABSTRACT:** University teaching, from a critical-reflective perspective, challenges teachers to overcome obsolete pedagogical practices, to reflect on the real meaning of their pedagogical actions, allowing them, consciously and intentionally, to construct and reconstruct their knowledge, based on the appropriation of theoretical and methodological contributions that support qualified teaching and learning processes. In the context of the information society, the contribution of information and communication

technologies (ICT) constitutes a structuring element in the organization of learning activities for the educational field, thus combining the problem-based learning methodology (APB) with the use of WebQuest as a pedagogical strategy, it was a decisive element to stimulate research, critical thinking and the construction of knowledge creatively and innovatively and to guide learning in a meaningful, critical and reflective way. In this sense, this interdisciplinary proposal presents an analysis of experience based on qualitative methods of data collection and analysis. Data were collected from class diaries and open questionnaires collected during collective planning. We could infer, from this experience, that it is possible to add positive aspects to the development of competencies, through the problem-solving approach and the use of WebQuest as a pedagogical tool capable of promoting the construction of knowledge and the development of different competencies. Thus, we believe that innovation in higher education is a contemporary challenge to overcome the insufficiencies of pedagogical proposals that are still traditionally rooted in curricula.
**KEYWORDS:** Interdisciplinarity. WebQuest. Experience.

## 1 | INTRODUÇÃO

Trabalhar interdisciplinarmente na universidade é um grande desafio. Paradoxal o fato de que o lócus onde se produz teoria sobre a importância da interdisciplinaridade tenha tanta dificuldade em praticá-la.

Este texto se propõe a apresentar uma experiência de ensino interdisciplinar desenvolvida no semestre de 2015.1 nas disciplinas “Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil” (RTMCN) e “Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências Sociais na Educação Infantil” (RTMCS) no Departamento de Educação do Campus I, no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Estes componentes curriculares possuem carga horária de 60 horas, divididas em três créditos teóricos e um prático.

O trabalho docente interdisciplinar depende de uma construção de reciprocidade dos docentes entre si assim como com os estudantes. Podemos afirmar que a vivência da interdisciplinaridade no ensino superior ainda aparece mais como uma iniciativa de colaboração dos docentes interessados nesta prática do que a sua instauração como política institucionalizada. Assumimos, dessa forma, a ideia do planejamento participativo, no qual as docentes trariam elementos oriundos das suas experiências singulares em seus respectivos componentes curriculares relativos às demandas e intervenções dos estudantes no processo de reflexão colaborativa do desenvolvimento do programa de ambas as disciplinas. Importante destacar que as disciplinas ocorriam em dias consecutivos da semana, sendo que RTMCN ocorria na terça feira e RTMCS na quarta-feira. Nesse sentido elaboramos um fluxo de planejamento e retroalimentação das atividades desenvolvidas (Fig. 1) que podem ser sistematizados no seguinte esquema:




Figura1: Planejamento e retroalimentação das atividades desenvolvidas – Produção de sentidos.

Fonte: Construção das autoras.

Sair da zona de conforto e da estabilidade de um programa fechado exigiu aprendermos a lidar com a incerteza, a avaliarmos a cada encontro os avanços, retrocessos e impossibilidades que apareciam e nos levavam a redefinição de rotas. Pensando em como poderíamos desenvolver aprendizagens significativas e protagonismo estudantil fizermos uso de uma ferramenta que já conhecíamos teoricamente, mas nunca havíamos efetivamente inserido em nossas atividades práticas na disciplina, a “WebQuest”. Buscávamos aferir as potencialidades dessa ferramenta para uma aprendizagem significativa. A experiência com a WebQuest foi desenvolvida em duas turmas. A RTMCN possui vinte e sete estudantes regularmente matriculados, que foram divididos em cinco grupos de trabalho e na turma RTMCS são 32 estudantes que se organizaram em cinco grupos. O laboratório de informática foi antecipadamente reservado para as aulas.

No desenvolvimento deste texto tratou-se de apresentar uma análise de experiência embasada em métodos qualitativos de coleta e análise dos dados. Os dados foram coletados no processo de planejamento coletivo, registros em diários de aula e questionário aberto. A WebQuest se constitui em uma atividade didática estratégica para o desenvolvimento de diferentes competências. Neste artigo o propósito é deixar emergir os sentidos elaborados pelos estudantes sobre suas experiências com a WebQuest como estratégia de aprendizagem.

## 2 | INTERDISCIPLINARIDADE E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

A partir da necessidade de pensar a formação de professores numa perspectiva crítica investigativa que busque superar a fragmentação do pensamento na construção do conhecimento e que possibilite uma reflexão ampliada da educação e dos processos que envolvem o ensino e aprendizagem, as professoras empreenderam esforços na tentativa de planejar, de forma participativa, um trabalho interdisciplinar com os discentes do curso

de Pedagogia nos componentes curriculares de Referenciais Teóricos Metodológicos de Ciências Naturais na Educação Infantil (RTMCN) e Referenciais Teóricos Metodológicos de Ciências Sociais na Educação Infantil (RTMCS).

Na compreensão de que o diálogo na educação não pode ser impositivo, mas, uma dialogicidade interativa entre professores/professores e professores/estudantes, decidimos apresentar um plano de curso provisório a ser reelaborado com as intervenções dos estudantes no decorrer da disciplina. Assim foi construída uma proposta pedagógica aberta às experiências concretas que dialogam criticamente com as teorias enquanto estruturas fixas, instituídas.

A organização das atividades de planejamento ocorreu de forma colaborativa entre as professoras em espaços fora do ambiente acadêmico (espaços domésticos), e entre professoras e estudantes nos ambientes de aprendizagem da universidade. O planejamento foi estruturado a partir de pontos comuns aos componentes, sem perder as suas especificidades, de modo que as atividades desenvolvidas pelas estudantes ocorressem nas aulas dos dois componentes de forma sequenciada - uma professora dava sequência às atividades desenvolvidas pela outra docente, de forma a manter o fluxo interdisciplinar no desenvolvimento dos temas dos componentes. Dessa forma criamos um plano conceitual e selecionamos textos que poderiam ser discutidos e aprofundados pelos dois componentes.

Numa perspectiva dialógica, que gere sentidos aos processos de aprendizagem, as atividades foram apresentadas, em sala, e negociadas junto aos estudantes na linha da problematização, da resolução de problemas. A aprendizagem baseada em problemas (ABP) "é um sistema didático que requer que os estudantes se envolvam de forma ativa em sua própria aprendizagem até o ponto de definir um cenário de formação autodirigida" (ESCRIBANO e DEL VALE, 2015, p.19).

A opção por uma abordagem ancorada na metodologia da aprendizagem baseada por problemas objetiva possibilitar aos estudantes uma experiência significativa onde o sujeito está no centro do seu próprio processo de aprendizagem. No que se refere as estratégias didáticas, a produção do conhecimento se desenvolve em pequenos grupos e a proposição de problemas é o foco da organização e do estímulo de aprendizagem para o desenvolvimento de determinadas competências como: aprender a pensar, a argumentar a escrever e a selecionar criticamente informações e imagens em ambientes virtuais assim como aprender a cooperar e trabalhar em equipe.

Nessa linha de entendimento, a proposta de trabalho foi construída em parceria com as professoras e os estudantes e amplamente debatida num processo de retroalimentação constante das atividades desenvolvidas em sala, a partir dos aportes teóricos oferecidos pelos dois componentes curriculares.

Nesse sentido elaboramos um fluxo de planejamento e retroalimentação das atividades desenvolvidas (Fig. 2) que pode ser sistematizado no seguinte esquema:

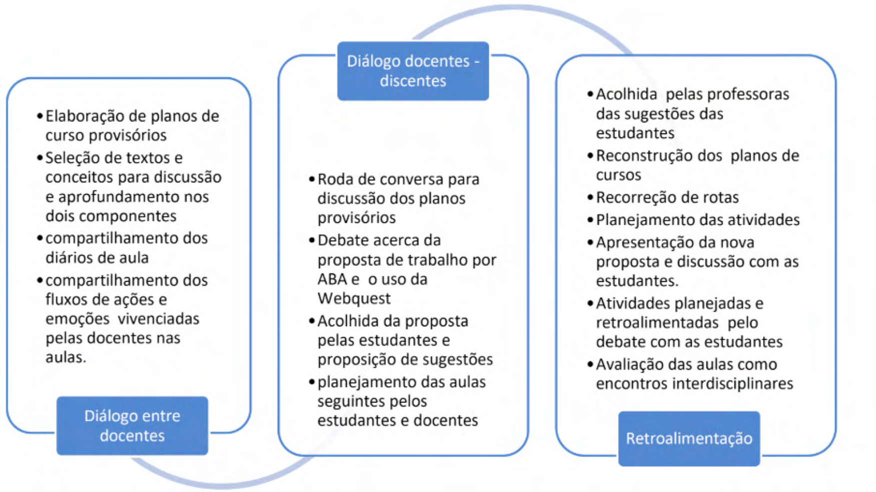



Figura 2. Planejamento e retroalimentação das atividades desenvolvidas – processo e avaliação dos sentidos produzidos.

Fonte: Construção das autoras.

O diálogo entre as docentes nasce do desejo de ambas de realizar um trabalho integrado que buscasse amenizar um pouco a realidade vivida pelos estudantes no curso de Pedagogia, uma ruptura entre teoria e prática, sujeito e objeto, indivíduo e contexto etc. O quinto e o sexto semestre do curso são constituídos por componentes, dentre eles os referenciais teóricos metodológicos, que deveriam, por concepção curricular, serem trabalhados interdisciplinarmente, mas, por diversas razões, inclusive a dificuldade de encontrar horários comuns para um planejamento que conflua em uma proposta aberta, crítica e reflexiva de trabalho, são trabalhados isoladamente, não conseguindo serem articulados nem mesmo no momento do estágio. Essa realidade criou um profundo desconforto nas duas docentes dos componentes em pauta neste relato. Portanto, do ponto de vista das vivências concretas, o trabalho interdisciplinar foi muito mais uma iniciativa das docentes do que produto de uma cultura organizacional promovida pela instituição, já que ela não ofereceu ainda as condições para institucionalizar a interdisciplinaridade. As docentes, por relações pessoais, e afinidades teórico- metodológicas planejavam no espaço doméstico nos finais de semana.

A aproximação das docentes também foi motivada por uma preocupação com a fragmentação do pensamento estritamente disciplinar, uma vez que compreendiam que suas disciplinas tinham muitos pontos de conexão e diálogo e que, o trabalho interdisciplinar promoveria uma possibilidade de visão mais ampliada e da totalidade do campo pedagógico. Assim, iniciamos a nossa parceria dialogando sobre os elementos constituintes de nossos componentes para encontrar pontos de conexão e de tensão que pudessem permitir a interlocução entre os componentes, conteúdos e no âmbito da dialética docente/discente.

## 3 | DESENVOLVER TEORICAMENTE A PROBLEMÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Do ponto de vista teórico é importante demarcar os fluxos de sentido do conceito de interdisciplinaridade, uma vez que todo conceito está referido a um plano que organiza e compõe certa hierarquia entre os conceitos que estão em sua órbita. O destaque inicial é para o conceito de "disciplina" e de seu significado na composição do novo conceito com o acréscimo do termo "inter". Tal recomposição não nega, do ponto de vista epistemológico e ontológico, a importância da disciplina. Não se trata de propor uma noção de pós-disciplina. O foco está na proposição de que as disciplinas dialoguem entre si no sentido de colaborarem na construção de um mosaico interpretativo que possibilite maior compreensão das complexas questões que a realidade demanda e que podem acabar sendo tratadas, no âmbito puramente disciplinar, de modo reducionista. Portanto, do ponto de vista da intencionalidade educativa, a interdisciplinaridade atua como uma força epistêmica integradora das diferentes dimensões da realidade e do ser, que se move no jogo das forças instituídas e instituíntes.

A interdisciplinaridade como potência instituínte requer uma concepção de disciplina como estrutura aberta, porosa, como um entre-lugar mobilizado pelas demandas de compreensão do todo. Nesse sentido, ela colabora para o entendimento da realidade de forma dialógica com as outras disciplinas. Morin (2001) já chamava a atenção para a inadequação do sistema educacional baseado em fronteiras disciplinares:

> Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (2001, p. 13).

Conceituar, nos termos de uma epistemologia complexa, requer redimensionar limites e fronteiras que foram naturalizadas por uma racionalidade instrumental e fragmentária, que permita compreender os conceitos antes como pequenas narrativas de sentido, já que necessitam ser contextualizados e adequados à situações concretas, do que como réguas semânticas capazes de medidas milimétricas que excluem o que não couber em sua medida. É nesse sentido que trazemos o conceito de interdisciplinaridade formulado, em uma entrevista por um dos principais filósofos da epistemologia da complexidade, Edgar Morin:

> As palavras importam muito e, ao mesmo tempo, pouco. No caso de multi, inter e transdisciplinaridade, cada um desses termos tem uma contribuição a dar, mas nenhum se basta. O importante mesmo é a atitude epistemológica. A interdisciplinaridade junta disciplinas diferentes; a multidisciplinaridade, articula-as; só a transdisciplinaridade, porém, supera a particularidade, conjuga os saberes e faz com que aportes diferentes trabalhem por um mesmo fim (AUDY;MOROSINI, 2007, p. 33).

O trabalho interdisciplinar foi construído no processo de autonomia das docentes

que implica na “capacidade do professor tomar decisões no contexto educativo real de sua prática concreta de sala de aula preocupado com a qualidade das interações educativas e formativas que se expressam em três âmbitos: pessoal, político e cultural.” (CONTRERAS, 2012; RAYA 2103).

Nessa compreensão da complexidade do fenômeno educativo é que nos propomos a enfrentar o desafio do trabalho interdisciplinar como estratégia didática de promoção de uma melhora na qualidade da aprendizagem universitária, e por este motivo, nossa satisfação com nossa prática docente.

## 4 | A WEBQUEST COMO ESTRATÉGIA DE APOIO A PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

No contexto da sociedade da informação o aporte das tecnologias da informação e comunicação (TIC) constitui um elemento estruturante na organização de atividades de aprendizagem para o campo educacional. Neste sentido, tanto as universidades, em seus cursos de formação, quanto as escolas têm se apropriado do uso das TICs com o intuito de ampliar o acesso à informação e promover formas criativas e inovadoras de construção do conhecimento.

Com o desejo de desenvolver uma proposta de trabalho que privilegiasse a problematização de atividades numa perspectiva crítica e investigativa e inovadora, aliamos a metodologia da aprendizagem baseada em problemas com o uso da WebQuest como estratégia pedagógica. Optamos assim, pelo uso da WebQuest por apresentar características que se aproximam da ABP, como a proposição de problemas para serem solucionados pelos estudantes; estimulam a pesquisa, o pensamento crítico, a construção do conhecimento de forma criativa e inovadora.

A WebQuest é uma ferramenta pedagógica que se utiliza dos processos investigativos para gerar conhecimento cujas fontes encontram-se difundidas, principalmente, no espaço da web. Sabíamos do desafio que estávamos propondo às estudantes, mas, julgamos importante lhes oferecer uma oportunidade de aprendizagem que fosse significativa e os desafiasse em suas capacidades.

Não tínhamos e nem desejávamos oferecer-lhes fórmulas prontas para pensar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, por isso, optamos por metodologias desafiadoras, as quais, possibilitassem a interação entre os sujeitos, entre os sujeitos e os objetos de estudo/investigação e a compreensão de que o objeto de estudo é mais articulado e móvel do que refletem as teorias prefixadas, o conhecimento relaciona-se de forma mais ampla com o desenvolvimento global do sujeito.

A WebQuest é uma técnica de ensino que foi concebida por Bernie Dodge e Tom March, na década de 80 e desenvolvida na Universidade Estadual de San Diego. Dodge (1995) destaca que se trata de uma atividade orientada à pesquisa, na qual os alunos podem interagir com quase amplos recursos disponibilizados na Internet. Com o advento da internet

inúmeras são as escolas, hoje, conectadas à web; é mister compreender a diversidade de ferramentas existentes, as possibilidades de uso dessas ferramentas e qual(is) dela(s) mais se adequem ao uso pedagógico, como forma de otimizar o aproveitamento do tempo do discente nos processos de aprendizagem tornando-os significativos.

Sem dúvida, navegar pela internet é na atualidade um atrativo interessante e instigador que pode se constituir tanto num elemento de dispersão da atenção do discente quanto num potente instrumento de pesquisa e valiosa oportunidade de se construir conhecimento. Para o formador é um ambiente virtual interativo que possibilita significativos processos capazes de motivar a aprendizagem e despertar o interesse do discente-professor para a construção de conhecimentos sedimentados na abordagem de resolução de problemas numa perspectiva investigativa e crítico- reflexiva.

Segundo Dodgie (1997) as WebQuests podem ser desenvolvidas em curto ou em longo prazo, em grupo ou como atividade individual; pode se desenvolver acrescentando elementos motivacionais, por exemplo, atribuindo ao discente um papel a desempenhar, como um personagem cientista, detetive, repórter etc. Ressalta ainda que as WebQuests podem ser trabalhadas em uma única disciplina ou de forma interdisciplinar como na investigação desenvolvida pelas docentes autoras. Assim, a ideia de WebQuest foi colocada em pauta na sala de aula e os estudantes desafiados a conhecer a ferramenta. Para tanto, estes foram estimulados a pesquisar e compreender o que é a WebQuest e como poderia ser desafiante como estratégias de ensino e aprendizagem. Todo o processo de compreensão da ferramenta e construção das webs seguiu um percurso investigativo e reflexivo estruturado em encontros, nos quais os temas e as atividades eram amplamente debatidas pelas docentes e discentes nos dois componentes, confrontados com os conceitos e textos teóricos discutidos, sempre numa perspectiva da construção/avaliação/reconstrução/avaliação retroalimentada pela dialogicidade e negociação de sentidos.

Os estudantes foram instigados a pensar a sua própria aprendizagem, os processos de ensino e aprendizagem, o planejamento numa dimensão integradora e a avaliação como elemento formativo do sujeito. Desse processo de reflexão das teorias instituídas e prefixadas e da necessidade de construção de sua própria aprendizagem e dos constructos indispensáveis à sua prática pedagógica e retroalimentação constante durante as aulas, surgiram os temas, conteúdos, problemas a solucionar, as possibilidades de estratégias e planejamento das atividades. As WebQuest foram planejadas e estruturadas considerando as características propostas por Dodge (1997), introdução, tarefa, recursos, processo, um guia e conclusão. que destaca:

> WebQuests of either short or long duration are deliberately designed to make the best use of a learner's time. There is questionable educational benefit in having learners surfing the net without a clear task in mind, and most schools must ration student connect time severely (DODGE, 1997).

Dodge (1997) explica que, para alcançar essa eficiência e clareza de propósito,

as WebQuests devem conter pelo menos: 1. Uma **Introdução** que define o cenário e dá informações iniciais; 2. Uma **Tarefa** viável e interessante; 3. Um conjunto de recursos e informações que são necessárias para completar a tarefa; 4) Uma descrição do **Processo** que os estudantes vão seguir para completar a tarefa; 5. Algum **Guia** de como organizar as informações adquiridas; 6. Uma **Conclusão** que faz um fechamento para a aventura.

## 5 I SENTIDOS DISCENTES: EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA ELABORAÇÃO DA WEBQUEST

O processo organizacional de estruturação das WebQuest foi amplamente debatido por docentes e discentes no decorrer das aulas e seguiu alguns passos construídos no planejamento e desenvolvimento das atividades. O primeiro momento após reconstrução dos planos de cursos pelas docentes foi sequenciado pela problematização dos textos teóricos para discussão e aprofundamento das ideias de aprendizagem por problemas e da WebQuest e outros conceitos comuns aos dois componentes. O segundo teve como lastro a leitura, o debate e a sistematização dos referenciais curriculares nacionais das ciências naturais e sociais e de textos de fundamentação teórica específica de cada componente, para que as estudantes pudessem se apropriar da estrutura curricular e da epistemologia referentes aos componentes. O terceiro foi o momento propriamente dito da construção, em grupo, das propostas de WebQuest em que as estudantes puderam se reunir no laboratório de informática da Faculdade de Educação, pesquisar, debater e selecionar o tema para, então, proceder ao processo de construção da WebQuest. Este foi particularmente um momento extremamente rico porque nesta etapa as estudantes buscavam pontos de intersecção entre os componentes e confrontaram com as teorias, empreenderam um enorme esforço para propor questões que fossem investigativas, desafiadoras e numa linguagem adequada ao público-alvo – a educação infantil. Foi também um momento de intenso debate e demanda de orientação das docentes, além do processo constante de construção e reconstrução das WebQuest. Urge destacar que o segundo e o terceiro momento ocorreram concomitantemente numa perspectiva de retroalimentação intensa do debate e das atividades.

O quarto momento constituiu-se das apresentações e socializações das webs e de espaço de culminância do processo de avaliação com a presença das duas professoras. Cumpre ressaltar que a avaliação ocorreu durante o desenvolvimento de todas as etapas do trabalho, sendo a culminância um momento significativo de avaliar e reavaliar as produções e todo o processo de construção. Foi nesta etapa, que ao final do semestre, pudemos lançar mão dos questionários como forma de avaliar a experiência das discentes com a resolução de problemas na construção da WebQuest e com a construção da WebQuest.

Os estudantes avaliaram a WebQuest como uma ferramenta eficiente no auxílio didático ao professor, uma forma diferente, criativa, inovadora de se trabalhar conteúdos

em sala de aula.

> “Acho a proposta muito válida, pois implica em um retorno de pesquisa dinâmico e criativo. Trabalha os conteúdos de forma inovadora, possibilitando ao educando um amplo conhecimento sobre o assunto a ser pesquisado, e para maior estruturação desse conhecimento, culmina com um produto final.” (Depoimento de uma estudante)

O uso das tecnologias da comunicação e da informação são hoje um recurso premente no planejamento dos processos de ensino e aprendizagem tanto para a educação básica quanto para o ensino superior. É mister destacar que essa utilização cumpriu o seu papel quando propiciou um aprendizado significativo, crítico e reflexivo e não uma mera repetição dos métodos tradicionais de ensino. Nessa direção de pensamento as estudantes avaliaram como uma ferramenta tecnológica atrativa que estimula a participação ativa do educando no processo ensino aprendizagem, contribuindo para a construção individual e coletiva do conhecimento. Uma aluna expressa a sua compreensão como: “é uma ferramenta interessante, embora pareça um tanto complexa de ser operacionalizada, propicia o desenvolvimento de competências que não seriam trabalhadas em outras formas de ensino”.

Estudantes chamam atenção para o fato de as tecnologias serem um recurso que ainda não está ao alcance de todos. Destacam que:

> “Achei a ferramenta interessante e se bem construída, pode sim ser mais um recurso pedagógico. A única observação que faço é que se utilizada para alunos de escolas públicas talvez não tenha o resultado esperado, pois, nem todos poderão ter acesso a computadores e a internet. Acho que precisa ser mais difundida em cursos de formação de professores, que os mesmos possam utilizar ferramenta com mais eficiência”. (Depoimento da estudante)

> “Como toda ferramenta tecnológica ela é bem atrativa e o melhor é que dá para trabalhar as disciplinas de forma interdisciplinar e temas diversificados. Penso que devemos ter cuidado e atenção na hora de adaptá-la para o uso no ensino fundamental I, porque penso que o professor é que acabará formatando toda a WebQuest, porque o aluno ainda não domina nem o português nem a tecnologia”. (Depoimento da estudante)

A experiência com a resolução de problemas na construção da WebQuest para muitas alunas foi desafiadora, interessante, rica e gratificante, uma forma inovadora de se construir conhecimentos, a maioria ainda não conhecia a ferramenta e enfrentou algumas dificuldades para usá-la.

> “A minha experiência com resolução de problemas no processo de criação da WebQuest foi muito significativa, pois permite uma maior aproximação com os conteúdos, no sentido de preparação e construção de problemas. Além de possibilitar um aprendizado sobre a importância de desafiar o aluno a pensar sobre “as coisas”, através da resolução de problemas”. (Depoimento da estudante)

> “A construção da WebQuest proporcionou uma grande descoberta, pois no mundo contemporâneo que é dominado pela tecnologia, o professor precisa

atualizar sua prática pedagógica, adequando a vivência dos seus alunos. (Depoimento de estudante)

> “A princípio me debati um pouco por falta de experiência em construção da web quest. Mas, quando consegui concluir meu trabalho fiquei bem satisfeita”. (Depoimento de estudante)

> “A construção da web para mim foi inovadora. Me permitiu sair, de fato, do tradicionalismo e embarcar em nova forma de aprender e ensinar. Reafirmando a ideia do quanto pode ser prazeroso adquirir conhecimento”. (Depoimento de estudante)

> “Gostei da experiência porque como a WebQuest é organizada em “abas” tive como criar pistas para a resolução do problema proposto de forma divertida, proporcionando aos alunos experiências com vídeos, jogos, figuras, simulações de hipóteses, tornando a atividade mais reflexiva e problematizante”. (Depoimento de estudante)

Quando indagadas sobre de que maneira a WebQuest possibilitou maior entendimento sobre os conteúdos de Ciências Naturais e Ciências Sociais, as estudantes responderam:

> “Na medida em que planejava a aula de ciências naturais, pude compreender melhor sobre os conteúdos porque a elaboração da WebQuest permite que você organize as informações de forma que o aluno possa encontrar uma alternativa para a situação proposta. Portanto exige um pensar e um repensar sobre o que iremos trabalhar, para que, seguindo as pistas dadas, os alunos possam responder considerando a amplitude social do tema a ser trabalhado”. (Depoimento de estudante)

No depoimento acima o destaque é dado para a emergência do protagonismo dos estudantes que a WebQuest promove, assim como para o desenvolvimento de habilidades como: selecionar e organizar informações, sistematizar, planejar, categorizar e classificar. O trabalho interdisciplinar também foi elemento de destaque nas falas:

> “A partir de diálogos constantes, até chegarmos à conclusão de uma temática que possibilitasse explorar conteúdos que estivessem presentes nas duas disciplinas, ou seja, nas Ciências Naturais e nas Ciências Sociais, uma vez que a humanidade não tem como compor a verdade sem a presença dessas importantes ciências”. (Depoimento de estudante)

> “A WebQuest possibilitou um entendimento maior dos conteúdos das disciplinas Ciências Naturais e Ciências Sociais uma vez que permite entender que para que o conhecimento seja construído o aluno precisa investigar e o professor irá criar as possibilidades para sua investigação para a construção do conhecimento. Assim como, para ensinar história o professor irá inovar na sua prática. A web também possibilitou diferenciar os saberes que não são construídos socialmente dos fatos que ocorreram na história, assim como permitiu diferenciar valores éticos de moral”. (Depoimento de estudante).

> “A WebQuest possibilitou a interação entre as duas disciplinas, porque através das pesquisas realizadas e da construção dessa ferramenta, buscamos relacionar o conteúdo das duas disciplinas, para que o público pudesse aprender de forma dinâmica e significativa a partir do uso da internet”.

(Depoimento de estudante)

Os depoimentos dos estudantes nos permitem inferir que a prática pedagógica baseada ABP com o uso da ferramenta WebQuest proporcionou aprendizagens significativas e desenvolvimento do protagonismo estudantil que os permitiram observar aquisições de novas habilidades e competências pessoais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a metodologia WebQuest não seja novidade como prática pedagógica no ensino fundamental, no ensino superior ainda é pouco praticada. Nas publicações acadêmicas na pedagogia universitária se encontram poucos relatos de experiência com o uso desta prática. Quando se associa a WebQuest com a ABP a escassez de referências aumenta. Diante deste quadro, a experiência interdisciplinar nas disciplinas RTMCN e RTMCS, pode ser considerada um avanço no sentido de ter proporcionado aos estudantes formas de aprendizagem ativas e colaborativas, e, ao mesmo tempo, e não menos importante, um espaço formativo prático para as docentes. É possível afirmar que a experiência trouxe aspectos positivos no desenvolvimento de competências para o trabalho em grupo, lidar com as incertezas, abordar criticamente as informações no meio virtual.

## REFERÊNCIAS


AUDY, N. J. L.; MOROSINI, M. C. (Org.) **Inovação e interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DODGE, B. **WebQuests**: A Technique for Internet-Based Learning. Distance Educator, v1 n2 p10-13 Sum 1995. Disponível na base de dados:ERIC Number: EJ518478

DODGE, B. (1997): **"Some Thoughts About WebQuests"**. Disponível em: <http://edWeb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_Webquests. html>. Acesso em: 13 jun. 2017.

ESCRIBANO, A.; DEL VALLE, Á.(coords). **El aprendizagem basado em problemas**: uma propuesta metodológica em Educación Superior. Madrid: Nárcea S. A. de Ediciones, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

RAYA, M. J. **Pedagogia de la experiência em la universidad**: uma apuesta por el espacio de lo posible em la formación para la autonomia em la profesión docente. p. 93-129. In: SOARES, S. R.; SOARES, I. M. F. [R1] v. 2 Ensino para autonomia: inovando a formação profissional. Salvador: Eduneb, 2013.

# CAPÍTULO 17

# DO ALFABETIZAR AO ALFABETIZAR LETRANDO: UM SALTO QUALITATIVO

*Data de aceite: 01/02/2022*
*Data de submissão: 01/11/2021*

**Claudia Pereira Gomes**
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora da Educação Básica da Rede Pública do Município de Queimadas, Estado da Paraíba
http://lattes.cnpq.br/3236490885963110

**Cristina Sales Cruz**
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especializada em Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
http://lattes.cnpq.br/0269433779504751

**RESUMO**: Esse trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da reflexão do professor e dos conhecimentos teóricos sobre alfabetização e letramento adquiridos durante a formação inicial no curso de Pedagogia para a transformação da prática pedagógica de professores alfabetizadores. Evidenciamos também, como a prática dos professores experientes influencia na atuação dos professores iniciantes, e como estes fazem uso dos seus próprios conhecimentos para aperfeiçoar sua prática. Com este fim, apresentamos o relato de uma experiência vivenciada com uma turma de 3° ano de ensino fundamental (ciclo de alfabetização) composta por 18 (dezoito) educandos com faixa etária entre 8 e 10 anos de idade, em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Queimadas-PB, no ano letivo de 2018. Neste relato, demonstramos quais metodologias foram utilizadas no inicio do trabalho de alfabetização com a turma e quais mudanças metodológicas ocorreram após a aquisição dos novos conhecimentos, apresentando o percurso do professor para partir de uma prática tradicional de alfabetização para a prática do alfabetizar na perspectiva do letramento. Discorremos, então, sobre a formação de professores, os métodos tradicionais de alfabetização, os estudos da psicogênese da língua escrita, os estudos sobre o surgimento do termo letramento, e suas consequencias no processo de alfabetização no Brasil. Utilizamos como embasamento teórico para a elaboração deste trabalho autores, nos quais destacamos Ferreiro (1995), Marcuschi (2010), Leal (2007), Morais (2012), Mortatti (2000, 2006), Albuquerque (2007), Soares (2003, 2009, 2016), Tardif (2012).

**PALAVRAS-CHAVE**: Formação inicial. Prática pedagógica. Alfabetização e letramento.

## FROM LITERACY TO LITERACY LITERATING: A QUALITATIVE LEAP

**ABSTRACT**: This work aims to analyze the contributions of teacher reflection and theoretical knowledge about basic literacy and literacy acquired during the initial formation in the Degree of Pedagogy for the transformation of the pedagogical practice of basic literacy teachers. We also show how the practice of experienced teachers influences the performance of beginning

teachers, and how they make use of their own knowledge to improve their practice. For this purpose, we present the report of an experience lived with a class of 3rd year of elementary school (basic literacy cycle) composed of 18 (eighteen) students aged between 8 and 10 years old, in a public school of teaching in the city of Queimadas-PB, in the 2018 school year. In this report, we demonstrate which methodologies were used at the beginning of the basic literacy work with the class and which methodological changes occurred after the acquisition of new knowledge, presenting the teacher's trajectory from a traditional basic literacy practice to the practice of basic literacy from the perspective of literacy. We then discuss teacher formation, traditional basic literacy methods, and studies about the psychogenesis of written language, studies about the arising of the term literacy, and its consequences on the basic literacy process in Brazil. We used as theoretical basis for the elaboration of this work authors, in which we highlight Ferreiro (1995), Marcuschi (2010), Leal (2007), Morais (2012), Mortatti (2000, 2006), Albuquerque (2007), Soares (2003, 2009, 2016), Tardif (2012).
**KEYWORDS:** Initial formation. Pedagogical practice. Basic Literacy and Literacy.

## 1 | INTRODUÇÃO

A formação de professores é assunto pertinente nas discussões no âmbito educacional. Ao discutir sobre esta temática é oportuno discutir também sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes profissionais. Assim, frequentemente estudiosos realizam pesquisa para compreender as mudanças que ocorrem na formação de professores.

As pesquisas revelam que as inúmeras mudanças nos cursos de formação de professores não são suficientes para a transformação da prática docente, acredita-se que isto acontece devido à resistência de muitos educadores em adotar uma nova concepção de ensino e, consequentemente, o desenvolvimento de uma nova prática. Provavelmente, uma melhor compreensão por parte destes profissionais sobre as novas concepções que orientam o processo de ensino-aprendizagem, e a reflexão sobre a própria prática seja um dos fatores necessários para minimizar o fracasso no processo de alfabetização, que é uma temática polêmica na educação brasileira.

Há décadas estudiosos de diversas áreas, desenvolvem pesquisas com objetivo de compreender como ocorre a aquisição da leitura e da escrita. Neste percurso surgiram os estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, conhecido no Brasil como construtivismo, e também o surgimento do termo letramento e suas novas exigências, ambos influenciaram fortemente para as mudanças nas práticas de alfabetização no Brasil.

Sem dúvidas, o surgimento de novas concepções de ensino ocasionaram a necessidade de transformar a prática pedagógica, sobretudo no processo de alfabetização, partindo desta questão, desenvolvemos este trabalho com o propósito de analisar as contribuições da reflexão do professor e dos conhecimentos teóricos sobre alfabetização e letramento adquiridos durante a formação inicial no curso de Pedagogia para a transformação

da prática pedagógica de professores alfabetizadores. Para isto, apresentamos um relato de uma experiência vivenciada com uma turma de 3° ano de Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Queimadas-PB, a qual se transformou a partir dos estudos teóricos sobre alfabetização e letramento.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se caracteriza por uma abordagem qualitativa, que conforme Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Além disso, numa pesquisa qualitativa, ainda para Bogdan e Biklen (1982) “(...) Os dados coletados são predominantemente descritivos; (...) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”, que é o que evidenciamos no nosso trabalho.

## 2 I FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação de professores é uma das temáticas mais discutidas no âmbito educacional, assim, muitas pesquisas buscam compreender as mudanças que ocorrem nos cursos de formação de professores no Brasil.

Na década de 90, pesquisas realizadas por professoras de universidades públicas do Brasil, através de um convênio com a Anped/Pnude (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) constataram um grande aumento de desenvolvimento de dissertações e teses que tinham como foco de pesquisa a formação de professores abrangendo diversos eixos. Porém, segundo André et. al (1999, p.303), de modo geral as “(..) dissertações e teses produzidas na década de 1990 sobre a formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes”. Na investigação realizada as autoras evidenciaram que a busca da articulação entre teoria e prática, e a construção da competência profissional do professor são um dos eixos mais relevantes na pesquisa sobre esta temática.

Sobre a competência profissional dos professores, Dias e Lopes (2003), que analisaram em documentos oficiais orientadores da educação, como é tratado o desenvolvimento da competência profissional na formação dos professores no Brasil. As autoras utilizaram como objeto para investigação os Referenciais para a Formação de Professores (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001).

Na discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores, as autoras salientam que ambos os documentos analisados apresentam a formação de professores como a aquisição de um conjunto de técnicas, formando assim técnicos para desenvolver a prática na sala de aula, usando como base os conhecimentos teóricos adquiridos.

Isto configura dizer, que a formação dos profissionais da educação continua pautada, implicitamente, na obtenção de um conjunto de técnicas definidas e regulamentadas por ciências da educação e equipes de universidades, visando desenvolver a qualidade de ensino nas instituições educativas para atender as necessidades da sociedade.

No que diz respeito à aquisição de conhecimentos na formação de professores, consideramos pertinente expor os estudos de Tardif (2012). O autor nos revela que mesmo que os professores adquiram conhecimentos durante a formação inicial, existem outros saberes envolvidos na prática docente, que geram inúmeros questionamentos, tais como: os saberes pedagógicos são adquiridos exclusivamente nas universidades? O que seriam esses saberes usados na prática docente? Nesta discussão, o autor nos apresenta três saberes, os disciplinares, os curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes disciplinares o autor define como saberes estabelecidos por universidades para formação inicial ou continuada dos professores, e são constituídos por fundamentos específicos para cada área de conhecimento. Os saberes curriculares, definido como saberes que estabelecem a organização de conteúdos, métodos e objetivos que os professores precisam cumprir. Os saberes experienciais adquiridos na prática com base no cotidiano escolar individual e coletivo.

De acordo com Tardif (2012), a prática profissional docente é fundamentada principalmente nos saberes experienciais, que “(...) não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (TARDIF, 2012, p.49), e sim adquiridos no contexto de interação na atuação do professor, e são utilizados para orientar a prática. Contudo, o autor ressalta que a construção dos saberes experienciais dos professores iniciantes, ocorre a partir da interação não apenas com os alunos, mas também com professores experientes e no processo de formação. (TARDIF, 2012, p.52).

Com base nessa breve análise, e a nossa reflexão como educador, consideramos que a prática docente exige a utilização de vários conhecimentos, inclusive os teóricos adquiridos na formação inicial, consideramos também, que esses são fundamentais para a construção da competência profissional dos professores, como mostraremos posteriormente no capítulo de análise de nossa prática pedagógica que se modificou com base em estudos durante a formação inicial.

## 3 I ALFABETIZAÇÃO, CONSTRUTIVISMO E LETRAMENTO: HISTÓRIAS QUE SE INTERCRUZAM

Ao longo da história, o termo alfabetização, foi definido apenas como o ato de ensinar a ler e a escrever. Porém, esta definição tornou-se mais complexa com o surgimento do termo letramento, que ainda não é muito familiar, além de ser ampliado a partir dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que se tornou conhecido no Brasil com a denominação de construtivismo.

Primeiramente, para que possamos perceber a complexidade acerca destes termos, é preciso esclarecer sobre o conceito restrito da palavra alfabetização, que segundo Mortatti (2006), começou a ser usado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita na década de 1910 (MORTATTI, 2006, p.8), sendo posteriormente ampliado com surgimento do paradigma construtivista e com o termo letramento, tornando-se o foco de estudo entre pesquisadores de diferentes áreas, principalmente, nas Ciências Linguísticas e na Psicologia.

## 3.1 A alfabetização e seus métodos

Para melhor compreendermos o termo alfabetização considerando o conceito apenas como o domínio da codificação e decodificação da escrita, é necessário discorrer sobre os métodos tradicionais de alfabetização utilizados nas salas de aula desde o final do século XIX, sendo estes conhecidos como métodos sintéticos e métodos analíticos. Para esta discussão tomaremos embasamento em Morais (2012), que dividiu os métodos em grupos.

No grupo dos métodos sintéticos é possível encontrar três tipos considerados os principais: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos, que têm forte influência na alfabetização das escolas do Brasil (MORAIS, 2012, p. 28). O processo de alfabetização através destes métodos compreende que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre partindo das unidades linguísticas menores, as letras e sílabas, ou fonemas, e posteriormente fazendo a junção destas unidades, o educando seria capaz de ler palavras e textos.

No grupo dos métodos analíticos, podemos destacar três tipos: a palavração, a sentenciação, e o método global (“contos” ou “historietas”). Estes métodos assim como os métodos sintéticos recomendam também o ensino trabalhando as unidades linguísticas menores, (letras, sílabas e fonemas), porém, para iniciar preconizam o uso das unidades maiores, as palavras, frases e histórias, e todos eles focam na estratégia da memorização para aprendizagem da leitura e da escrita.

A respeito dos métodos tradicionais de alfabetização, Soares (2016), enfatiza que apesar de haver controvérsia entre os métodos sintéticos e os métodos analíticos, ambos partem do pressuposto “(...) de que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos (...)” (SOARES, 2016, p.19). Partindo deste pressuposto, estes métodos eram introduzidos nas salas de aula principalmente em forma das conhecidas cartilhas.

A autora ressalta também que, embora priorizem alguns elementos fundamentais para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, como o reconhecimento de letras e a relação entre grafema e fonema, “(...) ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que *recebe* o conhecimento que lhe é *transmitido* por meio do método e de material escrito (...)” (SOARES, 2016, p.20, grifo do autor). Porém, esta visão da criança como um ser passivo, e o processo de ensino-aprendizagem a partir da transmissão de

conhecimento, passou por mudanças radicais com a chegada do paradigma cognitivista. Segundo Soares (2016), esse paradigma foi introduzido no Brasil, principalmente, através dos estudos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ficando conhecido como construtivismo.

### 3.2 Alfabetização, construtivismo e letramento

De acordo com Mortatti (2006), o construtivismo se manifesta no Brasil como uma "revolução conceitual", contrariando as práticas tradicionais de ensino, principalmente, os métodos de alfabetização e o uso das conhecidas cartilhas, que instantaneamente foram abandonados, provocando o que a autora chamou de "desmetodização" do processo de alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 10). Para discorrer sobre esta questão mais detalhadamente, encontramos embasamento nos escritos de Soares (2016).

Para Soares (2016), o paradigma cognitivista surgiu como oposição ao paradigma associacionista que fundamentava os métodos tradicionais de ensino, no qual a aprendizagem da língua escrita aconteceria por meio de acúmulo de informação, e com foco no professor. Em contraposição, no novo paradigma a aprendizagem da língua escrita aconteceria através de um processo de construção gradativa, a partir da oportunidade de interação do educando com diferentes materiais de leitura e escrita.

De acordo com Morais (2012), os estudos da psicogênese da língua escrita, nos revelam as principais características sobre a construção das hipóteses que fazem parte do processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, sendo estas denominadas pelo o autor como: pré-silábica, considerada a fase inicial da aprendizagem da escrita, a silábica (com ou sem valor sonoro), na qual se inicia, pelo educando, a correspondência entre as partes do escrito e as partes do falado, mesmo que na etapa inicial não relaciona as letras aos sons, porém, sendo esta habilidade adquirida na segunda etapa, a silábico-alfabética caracterizada principalmente pelo surgimento de novos conflitos cognitivos, exigindo mais reflexão que a hipótese anterior, por isso, é considerada uma fase de transição, e a hipótese alfabética, a última fase do processo de apropriação da escrita, caracterizada principalmente pelo grande avanço na aprendizagem do educando.

Com estes estudos de Ferreiro e Teberosky, operou-se uma progressiva modificação no termo alfabetização, que passou a ser designado não apenas como o processo de ensinar e aprender a ler e a escrever, no sentido restrito de desenvolver as habilidades de codificação e decodificação, (...) mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. (BRASIL, 2008, p. 10), o que foi definido como letramento.

De acordo com Soares (2009), o termo letramento surgiu especificamente no campo das Ciências linguísticas e da Educação na metade dos anos 80. A autora afirma que esse termo, é a versão em português da palavra inglesa *literacy*, e foi criada para definir uma nova ideia, um novo fato ou "(...) a nova maneira de compreender a presença da escrita no

mundo social (...)" (SOARES, 2009, p.16).

Ainda, de acordo com Soares (2003), com o propósito de diferenciar o processo de alfabetização e o processo de letramento, alguns autores da produção acadêmica brasileira, expõe em suas obras a aproximação entre os dois conceitos. Soares (2003) afirma que

> (...) a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, o que tem levado a concepção equivocada de que os dois termos se confundem, e até se fundem. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos (...). (SOARES, 2003, p.08).

É possível perceber que, a compreensão e diferenciação entre os dois processos não parece fácil, mas, que ambos estão presentes no processo de aprendizagem da língua escrita, e se relacionam, porém, cada um deles possui suas características e visam desenvolver habilidades diferentes.

### 3.3 Alfabetização e consequências dos novos estudos (construtivismo e letramento)

Após realizar esta breve explanação sobre os conceitos de alfabetização e letramento, métodos tradicionais de alfabetização, e os estudos da psicogênese da língua escrita, poderemos iniciar uma discussão de suma importância colocada no início deste texto. Nesta discussão buscaremos explicitar sobre os impactos negativos causados ao processo de alfabetização da educação brasileira devido ao equívoco na compreensão do termo letramento e da teoria construtivista.

A equivocada interpretação da teoria construtivista, principalmente por professores e/ou professoras, resulta na permanência do insucesso na aprendizagem da língua escrita. Acontece que, considerando o educando capaz de construir seu próprio conhecimento, inclusive os linguísticos, compreendeu-se que a aquisição da leitura e da escrita ocorreria apenas com o acesso a materiais da cultura escrita, não necessitando de um trabalho pedagógico, e isto, causou a diminuição da importância da intervenção do professor.

Além da compreensão equivocada do construtivismo, a compreensão equivocada do termo letramento também causou impactos negativos à alfabetização no Brasil. Soares (2003), afirma que

> (...) no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito letramento (...). (SOARES, 2003, p.8).

De acordo com a autora, a prevalência do conceito de letramento, provocou a perca da especificidade da alfabetização, que consiste no ensino com foco nas relações grafofônicas, ou seja, das relações entre fonemas e grafemas, e as convenções ortográficas da escrita. Ainda na concepção da autora, com a prevalência do conceito de letramento, "(...)

as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas* (...)" (SOARES, 2003, p.11, grifo do autor), e isto, provavelmente, tem contribuído para a permanência do fracasso da alfabetização do Brasil.

Neste contexto, torna-se evidente, que a alfabetização e o letramento, são entendidos como processos separados, de modo, que um aconteça primeiro que o outro, neste caso, frequentemente prioriza-se a alfabetização. De acordo com Soares (2016), esta dissociação entre os dois processos é outro equívoco, pois, a inserção do educando na cultura escrita ocorre paralelamente por ambos os processos, (...) pela aquisição do sistema convencional de escrita- *a alfabetização*- e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita- *o letramento* (...). (SOARES, 2016, p.14). Neste sentido, é evidente a importância de realizar uma prática alfabetizadora simultânea ao processo do letramento, isto é, o *alfabetizar letrando*.

## 4 | ALFABETIZAR LETRANDO: NOVOS DESAFIOS

A prática do *alfabetizar letrando* consiste no processo de ensino para a aprendizagem inicial da língua escrita, que objetive desenvolver as habilidades da alfabetização através da interação do educando com os diferentes materiais de escrita que circulam na sociedade e, sendo assim, desenvolvendo também as habilidades do letramento. Para isto, é preciso reconhecer que, a alfabetização e o letramento são dois processos inseparáveis, porém, envolvem conhecimentos diferentes, e visam desenvolver habilidades diferentes, por isso, exigem procedimentos diferentes de ensino.

Talvez, a conciliação entre alfabetização e letramento, e adoção dessa nova prática possam solucionar alguns dos problemas relacionados à alfabetização persistentes no Brasil ainda no século XXI. Souza et. al. (2006), aponta como os principais problemas na alfabetização brasileira, os elevados índices de analfabetismo, a incapacidade de ler e produzir textos com autonomia mesmo em níveis elevados de escolaridade, o desinteresse pela leitura e a dificuldade dos professores no trabalho com leitura e escrita.

Diante os problemas destacados pela autora, percebe-se a necessidade de desenvolver um processo da alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, a prática *do alfabetizar letrando,* porém, para o desenvolvimento desta nova prática, é fundamental que os professores e professoras, se apropriem das novas concepções para o ensino inicial da língua escrita, e (re) construam suas práticas de ensino.

A respeito dessa nova prática, consideramos relevante enfatizar que, em primeiro lugar, é preciso compreender que, *alfabetizar letrando* não se resume em ler e produzir diversos tipos de textos na sala de aula, pois, (...) a garantia do acesso à leitura e à produção de diferentes gêneros textuais por si só não assegura a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos. (...) (SANTOS E ALBUQUERQUE, 2007, p.98). Em segundo lugar,

que o objetivo não é apenas desenvolver nos educandos a capacidade de reconhecer os diversos gêneros e suas finalidades, mas levá-lo também "(...) a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético. (SANTOS E ALBUQUERQUE, 2007, p.98).

É preciso esclarecer também que, os educandos, mesmo ainda não alfabetizados, estão inseridos diariamente em situações de leitura e de escrita no meio social e necessitam vivenciar na escola diversas situações de leitura, por vezes realizando suas próprias suposições do que está escrito, e por outras tendo o professor como leitor. Afinal, isto, é uma premissa para a prática do *alfabetizar letrando.* Contudo, essa prática exige inúmeras habilidades e conhecimentos, com intuito de desenvolver nos educandos diferentes habilidades, como ler, compreender e produzir textos e apropriar-se também do sistema alfabético de escrita.

## 5 | DO ALFABETIZAR AO ALFABETIZAR LETRANDO: UM SALTO QUALITATIVO

Neste relato, apresentaremos as evidências de como os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial do docente pode transformar sua prática pedagógica. Portanto, apresentaremos reflexões, principalmente, sobre a realização e os resultados de uma nova prática pedagógica, a prática do *alfabetizar letrando*, que se desenvolveu a partir dos estudos teóricos sobre alfabetização e letramento na graduação do curso de pedagogia. Para iniciar iremos expor detalhadamente como se deu a nossa prática no primeiro semestre do ano letivo de 2018, e na sequência como a ocorreu a adoção da nova prática no segundo semestre do mesmo ano.

### 5.1 A prática de alfabetização anterior a vivência com estudos de alfabetização e letramento

Ao iniciarmos o trabalho em fevereiro de 2018, nos deparamos com uma sala bastante heterogênea. Durante as atividades realizadas nas primeiras semanas de aula, constatamos que a turma em quase sua totalidade apresentava dificuldade de leitura e de escrita. Diante desta realidade, em reunião com equipe da coordenação pedagógica, discutíamos sobre quais métodos ou metodologias seriam utilizadas para que os educandos pudessem avançar na aprendizagem, com isto, a equipe chegou à conclusão que deveríamos adotar o uso das cartilhas de alfabetização. Segundo Soares (2016), o uso das cartilhas nas escolas é a forma de inserir na sala de aula os métodos tradicionais de alfabetização, os sintéticos e analíticos, e também é considerada a forma mais eficaz de controlar a prática do professor em sua sala de aula.

Percebe-se, então, que mesmo sem termos conhecimento sobre teorias de ensino, adotamos inconscientemente em nossa prática métodos de ensino tradicional, com a concepção de que o processo de aprendizagem do sistema de escrita ocorre através da memorização e acúmulo de informações que são transmitidas pelo professor.

No início de março de 2018, começamos a realizar as atividades da cartilha, que eram iguais para todos os educandos, independentemente do nível de aprendizagem que se encontravam. Em nossa percepção, o estudo sistemático do alfabeto, das famílias silábicas e a leitura e cópias de textos curtos seriam primordiais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, passamos a fazer o uso diário da cartilha chamada de “Caderno de leitura” que se baseava em métodos mistos ou ecléticos, ou seja, analítico-sintético e vice-versa. Segundo Mortatti (2000), este tipo de cartilha passou a ser usado no Brasil no ano de 1930, período em que o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, eram vistas como habilidades visuais, auditivas e motoras.

Com está junção de métodos, a cartilha era composta inicialmente por atividades envolvendo a leitura e cópia das famílias silábicas e logo depois leitura de palavras formadas com as sílabas estudadas, em seguida trazia atividades de leituras de textos curtos compostos por frases aleatórias e ao final a leitura e escrita de palavras isoladas ainda relacionadas à família silábica. Após a conclusão do estudo de todas as famílias silábicas a cartilha apresentava atividades para a leitura e cópias de pequenos textos, e por fim, apresentava algumas atividades de produção de textos a partir de imagens.

Como professora iniciante e ainda em processo de formação, não tínhamos conhecimento necessário para compreender a complexidade do processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, e desenvolvíamos uma prática semelhante a que fomos alfabetizados nas décadas passadas, e isto colaborou para fazermos uso desta prática tradicional sem questioná-la. Assim, sob orientação da equipe pedagógica e de outros professores que também faziam uso da cartilha, desenvolvíamos o nosso trabalho da seguinte forma: primeiro realizávamos as atividades referentes a cada família silábica. Conforme exemplificamos nas figuras 1 e 2 abaixo:

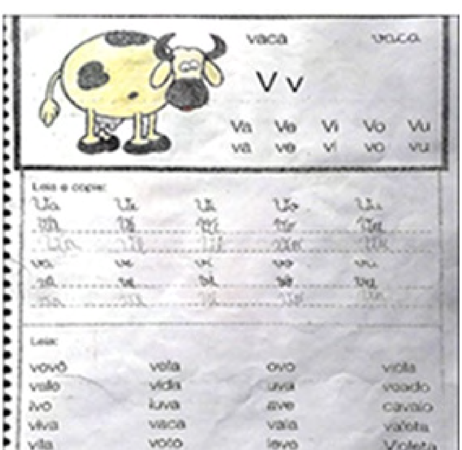



Figura 1- Atividade com a família silábica da letra V.(arquivo pessoal-2018)

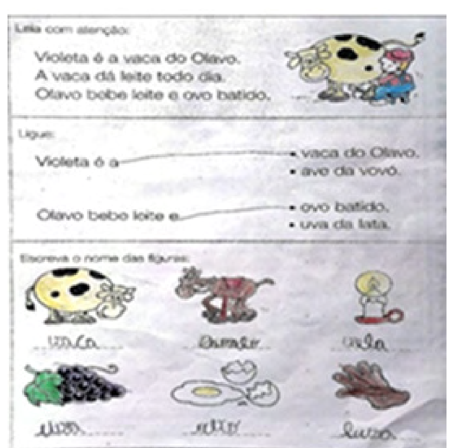
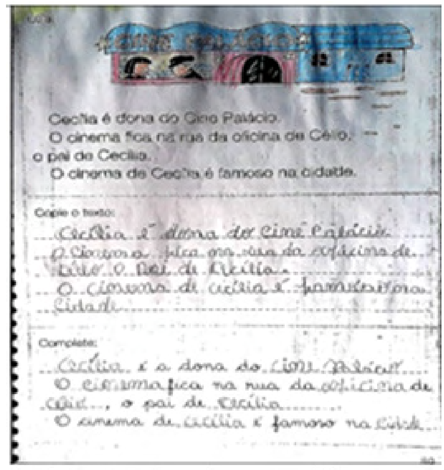



Figura 2- Continuação de estudo com a letra V.(arquivo pessoal-2018)

Concluídas as atividades com as famílias silábicas e, também de estudos ortográficos, passamos a desenvolver nos educandos, a habilidade de escrita de textos, que na verdade, consistia em atividades de cópias, exibidas nas figuras 3 e 4.




Figuras 3 e 4- Atividades de cópias de textos.

(arquivo pessoal- 2018)

Como se pode constatar, o processo de aprendizagem da língua escrita ocorria de forma totalmente restrita ao ambiente escolar, e, portanto, sem que houvesse nenhuma relação com os materiais escritos que circulam na sociedade.

Ao realizar estas atividades, acreditávamos que os educandos eram levados a pensar sobre o escrito, isto não quer dizer que os educandos eram levados a refletir sobre a escrita. Sobre esta questão Morais (2005), enfatiza que

> Apesar de muitas vezes serem levados apenas a copiar e a memorizar coisas, os alfabetizando – crianças, jovens ou adultos – pensam. Sim, enquanto, por exemplo, estão copiando e memorizando os traçados das palavras ou sílabas que lhes são apresentadas, vão realizando, solitariamente, todo um trabalho cognitivo, interno, de resolução de enigma: desvendar como a escrita alfabética funciona. E finalmente, um dia, para surpresa de quem só lhe pedia para copiar e repetir coisas dadas prontas, acontece algo aparentemente misterioso: o aluno começa a entender como as letras se combinam e passa a escrever de um modo bem próximo da escrita convencional.(...) (MORAIS, 2005, p. 41).

Essa observação do autor, nos leva a uma compreensão do porquê de um extenso trabalho com cópias repetitivas de sílabas, palavras e textos, os educandos finalmente conseguem codificar e decodificar palavras, e isto, provavelmente foi o que aconteceu com os nossos educandos, mesmo que num processo lento e exaustivo ao finalizar o trabalho

com a cartilha parte da turma já demonstrava compreender o funcionamento da escrita.

Depois de todo esse processo de conhecimento de letras, treinamento da escrita de famílias silábicas e leituras repetitivas de palavras e textos, iniciávamos o trabalho para que os educandos desenvolvessem a habilidade de produzir textos. Para isso utilizando ainda a cartilha. Porém, ao propor esta atividade percebíamos que os estudantes apesar de já terem memorizado as famílias silábicas e fazer a escrita de algumas palavras que sabiam de memória, não conseguiam produzir textos individualmente. Sobre isto, Silva (2005) esclarece que

> (...) a produção de textos escritos ainda requer que realizemos tarefas também um tanto complexas: registrar, gerar e selecionar os conteúdos, pensar na maneira como esses conteúdos devem estar organizados no papel em branco, além do processo de textualização, em que os alunos precisam fazer escolhas de recursos coesivos, seleção de vocabulário (como, por exemplo, pelo processo de associação em que se relacionam itens de um mesmo campo semântico: aniversário/bolo vela etc.). (SILVA, 2005, p.135)

Podemos compreender então, a razão pela qual nossos educandos não eram capazes de produzir textos com autonomia, nem mesmo aqueles que já demonstravam avanço na codificação de palavras, pois, a capacidade de produzir textos não é tão simples como presumíamos, e exige mais que a capacidade de codificar.

## 5.2 A prática de alfabetização a partir de estudos de alfabetização e letramento

Iniciado o segundo semestre do ano letivo, procurávamos uma nova metodologia para nossa prática pedagógica, mas, com certeza, iríamos continuar com uso das cartilhas, pois, estávamos convencidos que essa prática era a garantia que os educandos concluiriam o ano letivo sabendo codificar e decodificar o sistema alfabético de escrita.

Entretanto, ao iniciarmos o 2° semestre do ano letivo, iniciávamos também os estudos sobre alfabetização e letramento no Componente Curricular obrigatório no curso de licenciatura em pedagogia, Alfabetização e Letramento, que nos levou a refletir sobre a nossa prática. Neste componente realizamos estudos sobre os métodos tradicionais de alfabetização, sobre a teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sobre o surgimento do letramento e sua inserção no processo de alfabetização e, consequentemente, sobre a prática do *alfabetizar letrando*.

Ao avançarmos nas discussões sobre alfabetização, passamos a compreender que a escrita não se trata de um código, e sim de um sistema de representação da fala, e também que sua aprendizagem ocorre através da reflexão. Com esse entendimento, percebemos que no trabalho com os métodos utilizados na nossa prática esperava-se que os educandos se apropriassem da escrita através do acúmulo de informação bem como da memorização, sem ter a oportunidade de pensar sobre o que a escrita representa, e a sua função na sociedade. Com isto surgiu à insatisfação com a forma que estávamos realizando o nosso trabalho e, consequentemente, sentimos a necessidade de transformar

nossa prática pedagógica.

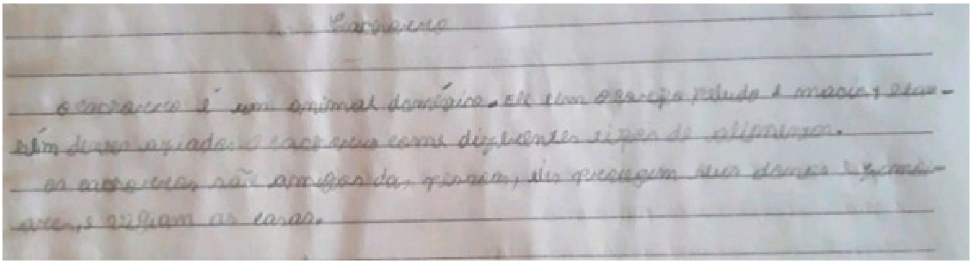
Transformar a nossa prática pedagógica foi algo conflitante, pois, estávamos rompendo com as convicções que tínhamos sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, e adotando uma concepção de ensino que ainda não conhecíamos por completo, a construtivista, termo pelo o qual se popularizou a teoria de Emília Ferreiro, o construtivismo.

É importante destacar que, em nossa experiência pudemos evidenciar como ocorre a articulação entre os estudos teóricos e a prática do professor na sala de aula. Com base nesta experiência podemos afirmar que, talvez, esta articulação não aconteça, não porque a formação não tenha oferecido conhecimentos necessários para isso, e sim pelo fato de que os próprios professores tendem a desenvolver práticas tradicionais, evitando assim o levantamento de críticas por parte de outros professores sobre sua metodologia de ensino.

Com a nova concepção de alfabetização, no início de julho começamos a inserir em nosso planejamento os gêneros textuais, mas de modo que fossem trabalhados dentro de uma situação contextualizada, com objetivo de levar os educandos a compreender como e onde os gêneros existem nos espaços sociais, sejam eles orais ou escritos.

Pensando em desenvolver situações de aprendizagem significativas para os educandos, procuramos abordar em nossa prática temas e conteúdos que fizessem parte da realidade dos estudantes.

No primeiro momento, considerando que a escola pertencia a uma comunidade rural, fizemos um levantamento do conhecimento que os educandos tinham sobre animais, com objetivo de trabalhar com o gênero textual informativo. Para garantir a familiarização dos alunos com esse tipo de texto, disponibilizamos na sala de aula livros e revistas que apresentavam diferentes textos cujo objetivo era informar sobre alguma coisa. No momento oportunizamos uma atividade de leitura, no qual atuamos como leitor, e na sequência, iniciamos um diálogo sobre que animais eles tinham em suas casas. A partir deste diálogo surgiu a oportunidade de escrever coletivamente um texto informativo sobre cachorros, como exemplificamos na figura 5.



O CACHORRO É UM ANIMAL DOMÉSTICO. ELE TEM O CORPO PELUDO E MACIO, E TAMBÉM DENTES AFIADOS. O CACHORRO COME DIFERENTES TIPOS DE ALIMENTOS.

OS CACHORROS SÃO AMIGOS DAS PESSOAS, ELES PROTEGEM SEUS DONOS E FAMILIARES, E VIGIAM AS CASAS.

Figura 5- Texto original e transcrição

(arquivo pessoal-2018)

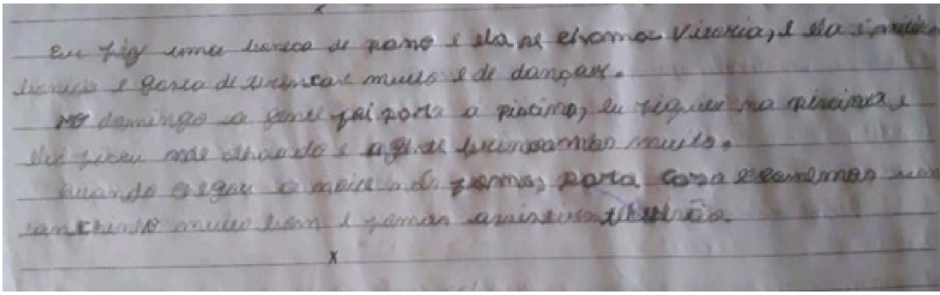
Embora os educandos tivessem informações suficientes sobre o animal, eles apresentaram muita dificuldade para organizar o texto oralmente, mas a nossa intervenção possibilitou que produzissem um pequeno texto. Durante todo o processo de produção questionávamos os educandos sobre a escrita das palavras, de modo que os levassem a refletir sobre o funcionamento da escrita e suas relações grafofônicas, garantindo que o processo de alfabetização ocorresse paralelo ao processo de letramento, sem a perda da especificidade da alfabetização. Como afirma Soares (2003),

> (...) Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto ao letramento. (...) (SOARES, 2003, p. 19).

Conforme afirma a autora, não podíamos apenas disponibilizar os livros e revistas na sala de aula e esperar que os educandos espontaneamente desenvolvessem a habilidade de ler e produzir textos informativos, pois isto seria um equívoco. Sabemos, então, que a intervenção do professor é essencial para a aprendizagem da língua escrita. Portanto, o trabalho de mediação do professor, desde o planejamento da aula, até a prática executada, é fator importante para a prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

Com a experiência positiva de produção de textos de forma contextualizada, nos despertou o interesse em desenvolver essa atividade frequentemente. Em outra oportunidade, desenvolvemos com a turma, a escrita de um relato pessoal. Para facilitar a compreensão dos educandos sobre a escrita do relato, realizamos a leitura de alguns textos deste gênero, e construímos juntos com eles um texto relatando o que havíamos

feito no nosso final de semana. Para ilustrar, apresentamos como exemplo a transcrição do relato de uma aluna.



EU FIZ UMA BONECA DE PANO E ELA SE CHAMA VITORIA, E ELA É MUITO BONITA E GOSTA DE BRINCAR MUITO E DE DANÇAR.

NO DOMINGO A GENTE FOI PARA A PISCINA, EU FIQUEI NA PISCINA E ELA FICOU ME OLHANDO E AGENTE BRINCAMOS MUITO.

QUANDO CHEGOU A NOITE NÓS FOMOS PARA CASA E COMEMOS UM LANCHINO MUITO BOM E FOMOS ASSISTIR TELEVISÃO.

Figura 6- Texto original e transcrição

(arquivo pessoal-2018)

Ao realizar atividades como estas, percebíamos que a turma iniciava de fato o processo de letramento simultâneo ao processo de alfabetização. Consideramos importante ressaltar que foi realizando estas atividades, e com embasamento nos estudos da psicogênese da língua escrita que pudemos identificar em quais hipóteses os nossos alunos se encontravam, pois, até o inicio do 2° semestre, com ausência deste conhecimento não tínhamos como classificar os alunos de acordo com nível de conhecimento que possuíam sobre a escrita. Depois disto, constatamos que os nossos alunos encontravam-se em diferentes hipóteses de escrita, sendo: 4 crianças na hipótese silábica sem valor sonoro, 7 em hipótese silábica com valor sonoro, 4 silábicos-alfabéticas e 3 em hipótese alfabética.

Com a realização destas propostas de atividades, na qual apresentávamos um sentido para a leitura e escrita para os educandos, nossas aulas tornaram-se mais dinâmicas e produtivas, de modo que os educandos participavam ativamente de todo o processo de ensino: participando como leitores, como escritores e revisores dos seus próprios textos.

Diante das experiências exitosas com a utilização de diversos gêneros textuais, passamos a utilizá-los continuamente em nossa prática. Entretanto, vale observar, como salienta Mendonça (2007) que o trabalho com gêneros textuais na sala de aula não tem

como objetivo conceituar, definir ou classificar gêneros, e sim levar os educandos a compreenderem como participar ativamente de situações em sua comunidade, podendo se expressar com clareza, atendendo a necessidade específica vivenciada em determinados momentos.

Para finalizar, podemos ressaltar que vivenciar esta experiência foi de grande contribuição para a construção da nossa competência profissional. Somos conscientes que este é apenas um início de um longo processo de aquisição de conhecimentos que possibilitarão o aperfeiçoamento da nossa prática docente. É importante destacar também, que os conhecimentos adquiridos na formação inicial podem e devem ser utilizados como ponto de referência para fundamentar a prática pedagógica, sabendo, que toda prática passa pelo processo experimental e que depois disto o professor ou professora poderá refletir sobre ela e constatar sua eficácia ou não.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse relato de experiência surgiu com base de uma avaliação positiva de um trabalho de alfabetização que realizamos através de fundamentados em estudos desenvolvidos sobre alfabetização e letramento no Componente Curricular Alfabetização e Letramento, disciplina obrigatória no curso de licenciatura em pedagogia. O ponto de partida para a realização das mudanças na nossa prática, apresentada neste trabalho, revela-se através da nossa insatisfação enquanto professora com a prática que desenvolvíamos confrontadas com as teorias que estudávamos.

Considerando as discussões realizadas neste trabalho podemos afirmar que os estudos teóricos são primordiais para a atuação docente. Compreendemos que o professor alfabetizador iniciante tem como função apropriar-se das novas concepções de ensino para o processo de alfabetização e desenvolver práticas que possam garantir a eficiência da aprendizagem escolar, utilizando os conhecimentos adquiridos no processo de formação.

Pudemos compreender, sobretudo, como ocorre o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita pelos educandos, percebendo a complexidade deste processo e a importância de intercalá-lo às práticas de leitura e de escrita presentes nos diferentes espaços sociais.

Com a nossa experiência, pudemos evidenciar no desenvolvimento da prática com a turma de 3° ano que é possível conciliar a alfabetização e o letramento, tornando a aprendizagem significativa, possibilitando que os educandos desenvolvam as habilidades de alfabetização, a apropriação do sistema de escrita alfabética, e as do letramento, a capacidade de compreender a funcionalidade da leitura e da escrita, e participar de situações em que estas se apresentam no meio social.

Por fim, consideramos importante reforçar que os estudos teóricos sobre a alfabetização e letramento, diferentemente do que ouvimos em alguns discursos, são

fundamentais para a atuação do professor alfabetizador. Reforçamos também, que é função do professor como um dos responsáveis pelo sucesso da aprendizagem dos seus educandos, fazer reflexões sobre a sua práxis e buscar desenvolver práticas pedagógicas visando atender as exigências da sociedade atual, rompendo com os antigos paradigmas de ensino e construir gradativamente sua competência profissional.

## REFERÊNCIAS


ANDRÉ, Marly *et.al*. Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n°.68, p.301-309, dezembro. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf. Acesso em: 08 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais de Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. **–** ed. Ver. E ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: MEC, 2008. 364p.

DIAS, R.E; LOPES, A. C. Competências na Formação de professores no Brasil: o que não há de novo. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n°.85, p. 1155-1177, dezembro. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485. Acesso em: 08 de mar. 2020.

FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2010. p. 65-84.

MENDONÇA, M; SANTOS, C.F. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 37-56.

MENDONÇA, M; LEAL, T. F. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-72.

MORAIS, Artur Gomes. Revisão de antigas formas de alfabetizar. In:_____**Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. p. 20-42.

MORAIS, Artur Gomes. A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. In:_____**Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. p. 44-79.

MORTATTI, Maria Rosário Longo**.** História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Alfabetização e letramento em debate**, Brasília, abril, 2006. 16p.

MORTATTI, Maria Rosário Longo**.** Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**.** In: **Cadernos Cedes,** novembro, 2000. p. 41-54.

SANTOS, C.F; ALBUQUERQUE, C.B.E. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-109.

SILVA, Roseane Pereira. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes, et al. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-146.

SOARES, Magda. Alfabetização: o método em questão. In:_____**Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 16-53.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ed- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, p. 5-17, outubro. 2003a.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In: **Palestra proferida da FAE UFMG**, 2003b, p. 15-21.

SOUZA, Ivane Pedrosa. et. al. Leitura, letramento e alfabetização na escola.In**:** SOUZA, I.P;BARBOSA, M.L.F.F. (org.).**Práticas de leitura no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.23-38.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do Saber: esboço de uma problemática do saber docente. In:______**Saberes docentes e Formação Profissional.** 13° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 1, p.31-55.

# CAPÍTULO 18

# A TRIBUTAÇÃO UNIFICADA SOBRE A RENDA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

*Data de aceite: 01/02/2022*
*Data de submissão: 31/10/2021*

**Diego Bisi Almada**
Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo/SP
http://lattes.cnpq.br/9630231145694085

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo demonstrar que a tributação unificada sobre a renda deve ser considerada como um instrumento de desenvolvimento socioeconômico. De acordo com o economista austríaco Joseph Schumpeter, o desenvolvimento socioeconômico de um país exige a sinergia e compatibilização de diversas políticas e ações coordenadas pelo Estado. De acordo com a Teoria Schumpeteriana, tais políticas devem se coadunar com um cenário tributário receptivo. Todavia, o Sistema Tributário Brasileiro sempre foi alvo de duras críticas pautadas na onerosidade e complexidade operacional. A complexidade decorre da grande gama de obrigações decorrentes de instrumentos regulamentadores elaborados pelos entes tributantes. De outro lado, a onerosidade se justifica pela customização de um Sistema Tributário, cujo foco encontra-se no consumo. Por derradeiro, o presente trabalho conclui que um modelo de tributação unificado sobre a renda deve ser considerado como instrumento de desenvolvimento socioeconômico, pois a unificação tributária enseja simplificação operacional e a tributação concentrada sobre a renda denota observância à capacidade contributiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sistema Tributário; Desenvolvimento; Onerosidade; Complexidade.

## UNIFIED INCOME TAXATION AS A SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT INSTRUMENT

**ABSTRACT:** This paper aims to demonstrate that unified income taxation should be considered as an instrument of socioeconomic development. According to the Austrian economist Joseph Schumpeter, the socioeconomic development of a country requires the synergy and compatibility of different policies and actions coordinated by the State. According to the Schumpeterian Theory, such policies must be consistent with a receptive tax scenario. However, the Brazilian Tax System has always been the target of harsh criticism based on cost and operational complexity. The complexity stems from the wide range of obligations arising from regulatory instruments drawn up by taxing entities. On the other hand, the burden is justified by the customization of a Tax System, whose focus is on consumption. Finally, this paper concludes that a unified taxation model on income should be considered as an instrument of socioeconomic development, since tax unification entails operational simplification and concentrated taxation on income denotes compliance with the ability to pay.

**KEYWORDS:** Tax System; Development; Onerousness; Complexity.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva demonstrar que a tributação unificada sobre a renda deve ser considerada como um instrumento de desenvolvimento socioeconômico.

Em um primeiro momento, o trabalho analisa o desenvolvimento socioeconômico, sob a ótica do economista austríaco Joseph Schumpeter. De acordo com a Teoria Schumpeteriana, o desenvolvimento socioeconômico depende da conjunção de diversas variáveis articuladas pelo governo, dentre elas, a existência de uma política fiscal ou tributária receptivas. Todavia, o Sistema Tributário Nacional é alvo recorrente de críticas, em decorrência de sua onerosidade, complexidade e regressividade, o que traduz em um ambiente pouco propício e receptivo, sob o olhar desenvolvimentista.

Em um segundo momento, o presente trabalho analisa o Sistema Tributário Nacional e as principais críticas que são tecidas a ele: onerosidade, regressividade e complexidade. O Sistema Tributário Brasileiro, alicerçado na Constituição Federal de 1988, é dotado de elevada complexidade operacional, em razão das inúmeras regras tributárias estabelecidas. Todavia, as críticas acerca do Sistema Tributário Brasileiro não se resumem à dificuldade operacional, mas à elevada carga tributária, eis que o mesmo é claramente regressivo, pois encontra-se voltado ao consumo. O Sistema atual claramente onera os mais desfavorecidos e desonera os mais favorecidos, ofendendo o princípio da capacidade contributiva.

Ato contínuo, o trabalho apresenta uma proposta de tributação unificada sobre a renda que atue como instrumento de desenvolvimento socioeconômico.

Por fim, cabe frisar que tal proposta objetiva a implantação de um novo cenário de tributação unificada sobre a renda que conceda benefícios a importantes setores desenvolvimentistas e de bem-estar social, nos termos estabelecido em um Plano de Metas gerido pelo Estado.

## 2 | DESENVOLVIMENTO SOCIOECON*ÔMICO* SOB A ÓTICA SCHUMPETERIANA

Inicialmente, é importante frisar que o desenvolvimento socioeconômico de um país é decorrente, dentre outros fatores, do sucesso de uma Política Industrial. No entanto, de acordo com Suzigan e Furtado a Política Industrial é implementada e operacionalizada de acordo com fundamentos teóricos diversos (SUZIGAN; FURTADO, 2006).

Neste sentido, surgem duas concorrentes que fundamentam a implantação de uma Política Industrial, quais sejam: Liberal e Schumpeteriana.

De acordo com Suzigan e Furtado, a corrente liberal denota ser a Política Industrial dotada de caráter reativo, pois almeja corrigir irregularidades e falhas de mercado (SUZIGAN; FURTADO, 2006). Nos termos explicitados pela Teoria Liberal, a Política Industrial não é vista como ferramenta desenvolvimentista, pois o mercado se autorregula, sendo esta somente dotada de função corretiva.

De outro lado, a Teoria Schumpeteriana visualiza a Política Industrial sob outro enfoque. De acordo com Suzigan e Furtado, tal teoria vislumbra a política como estratégia de desenvolvimento socioeconômico, dotada de caráter ativo (SUZIGAN; FURTADO, 2006).

No entanto, para que a mesma obtenha êxito há necessidade que seja compatível com a Política Macroeconômica. Em relação à compatibilização das Políticas Industrial e Macroeconômica sob o enfoque da teoria Schumpeteriana, ponderam Suzigan e Furtado:

> "Esta segunda abordagem mostra-se mais adequada à formulação e implementação de uma PI como estratégica de desenvolvimento, e seu amplo escopo implica a necessidade compatibilizá-la com a política macroeconômica, estabelecer metas, articular instrumentos, normas e regulamentações aos objetivos estabelecidos, coordenar avanços das infraestruturas física, de C,T&I e social) em sinergia com a estratégia industrial, e organizar o sistema de instituições pública e entidades representativas do setor privado que irão interagir na execução da estratégia" (SUZIGAN; FURTADO, 2006).

Desta maneira, é perceptível aos olhos dos autores que o sucesso de uma Política Industrial depende de um conjunto de variáveis articuladas pelo governo. Nesse sentido, elucidam os autores:

> "O sucesso da PI como estratégia de desenvolvimento centrada na inovação depende da difícil articulação de instrumentos, normas e regulamentações (...). Trata-se de administrar os vários instrumentos – sistema de proteção, financiamento, promoção de exportações, incentivos fiscais, defesa da concorrência, lei de patentes e outros – de modo harmônico, sem ambiguidades em termos dos sinais transmitidos aos agentes, e de forma consistente com os objetivos da estratégia industrial" (SUZIGAN; FURTADO, 2006).

Nos termos explicitados pelos autores, as mesmas variáveis citadas podem levar ao fracasso da política, senão vejamos:

> "(...) movimentos contraditórios da taxa de câmbio e da tarifa aduaneira (ou outros instrumentos do sistema de proteção, inclusive promoção de exportações) financiamento insuficiente ou com prioridades diferentes das estabelecidas pela PI, incentivos fiscais com metas incompatíveis com as da PI, e legislações que criem incertezas quanto ao ambiente competitivo e à apropriabilidade dos benefícios da inovação, distorcem os efeitos alocativos desejados e impedem que a PI funcione como uma estratégia de desenvolvimento" (SUZIGAN; FURTADO, 2006).

Desta maneira, é imprescindível para o sucesso ou fracasso da Política Industrial como estratégia de desenvolvimento socioeconômico sua compatibilização com um sistema de tributação favorável à sua implementação.

Todavia, Suzigan e Furtado asseveram que a "política industrial está fragilizada pela política tributária (na verdade, pela falta de uma verdadeira política tributária)" (SUZIGAN; FURTADO, 2006).

A questão fiscal, de acordo com Suzigan e Furtado, deve integrar o debate sobre Política Industrial, tendo como foco a análise da isonomia e racionalidade fiscal. De acordo

com os autores, o Sistema Tributário atual possui mecanismos que impedem a promoção da eficiência e da competitividade. Nessa toada, a alteração da estrutura tributária seria essencial para a retomada de investimentos. (SUZIGAN; FURTADO, 2006).

É de grande relevância explicitar que o atual Sistema Tributário brasileiro faz com que empresários busquem brechas na legislação, em razão da elevada carga tributária e da complexa gestão operacional.

Corroborando com os autores, Wilson Cano, afirma que nosso país vivencia um processo de desindustrialização que poderia ser revertido através da compatibilização entre as políticas industrial e macroeconômica. (CANO, 2012).

No entanto, conforme assevera o autor, nosso país é detentor de medidas fiscais pontuais que beneficiam setores, sendo insuficientes, tendo em vista as necessidades estruturais do país. (CANO, 2012). Um exemplo clássico da implantação de políticas fiscais setorizadas é a desoneração da folha de pagamentos que impactou somente alguns setores da economia, tais como, construção civil, tecnologia da informação, transporte, dentre outros.

Nesse passo, uma estrutura tributária favorável é essencial para o sucesso da política industrial, bem como para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Todavia, nos termos explicitados por Suzigan e Furtado, a política industrial está fragilizada pela política tributária ou ausência dela. Nesse sentido, percebe-se a grande necessidade de uma reforma estrutural de amplo espectro no Sistema Tributário Nacional, não se restringindo somente a medidas pontuais que beneficiam alguns setores (SUZIGAN; FURTADO, 2006).

Logo, é importante reiterar que o sucesso de uma Política Industrial utilizada como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico depende da conjunção de diversas variáveis articuladas pelo governo, dentre elas, a política fiscal ou tributária.

Desta maneira, é recorrente o discurso acerca da necessidade de alteração estrutural do sistema tributário, com a criação de um sistema simplificado e menos oneroso, pautado na isonomia tributária e que não enseje desigualdades socioeconômicas. Noutro ponto, o Sistema Tributário deve conceder benefícios a relevantes setores imprescindíveis ao desenvolvimento dispostos em um Plano de Metas, tais como: exportação, infraestrutura e alta tecnologia.

Logo, resta claramente demonstrado que, sob o enfoque Schumpeteriano, o sucesso ou fracasso de uma Política Industrial está intrinsicamente ligado a diversas variáveis, dentre elas, à questão fiscal e tributária.

## 3 | TRIBUTAÇÃO SOBRE A RENDA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

### 3.1 Atual sistema tributário brasileiro

Inicialmente, é importante relatar que o Sistema Tributário Nacional encontra-se alicerçado a partir do artigo 145, da Constituição Federal de 1988.

Em um capítulo especificamente destinado ao Sistema Tributário, a Constituição Federal de 1988 trata sobre importantes assuntos, tais como, espécies tributárias, competência tributária, limitações ao poder de tributar, dentre outros.

Em que pese o importante alicerce estrutural apresentado pela Constituição Federal 1988, as espécies tributárias (impostos, taxas, contribuições de melhoria, empréstimos compulsórios, contribuições federais e contribuição para o custeio da iluminação pública) são instituídas por entes federativos distintos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios).

Desta maneira, a Constituição Federal de 1988 apresenta tributos de competência federal, estadual ou municipal. Tal regra reflete a existência de um elevado número de legislações infraconstitucionais regulamentadoras que denotam os procedimentos para cumprimento das obrigações tributárias principais e acessórias.

Nesse passo, o Sistema Tributário Nacional detém um elevado nível de complexidade, haja vista a existência de inúmeras regras nos âmbitos federal, estadual ou municipal, em relação aos tributos de sua competência.

A título exemplificativo, podemos citar o ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Comunicação e de Transporte Intermunicipal e Interestadual), de competência estadual. Tal tributo é o campeão de críticas sob o enfoque operacional tributário, haja vista as complexas regras estaduais existentes. Para comprovar tal fato, basta imaginarmos uma operação de compra e venda de mercadorias entre empresários que se encontram em Estados diferentes.

Outro tributo complexo que merece ser citado é o ISS (Imposto Sobre Serviços). Tal tributo, de competência municipal, possui regras operacionais complexas. A título exemplificativo imaginemos a seguinte operação: Uma empresa localizada no município de São Paulo/SP contratou um prestador de serviços de coleta de resíduos do município de Guarulhos/SP, para coletá-los em Barueri/SP, tratá-los em Campinas/SP e descartá-los em Paulínia/SP. Indaga-se: Como ficaria o ISS, tendo em vista a sua competência municipal?

Logo, como já mencionado anteriormente, o Sistema Tributário brasileiro é dotado de elevada complexidade operacional, o que traduz, consequentemente, em um elevado custo para cumprimento das inúmeras regras tributárias estabelecidas.

Todavia, as críticas acerca do sistema tributário brasileiro não estão somente adstritas à dificuldade operacional, mas à elevada carga tributária, eis que o Sistema Tributário é claramente regressivo, pois encontra-se voltado ao consumo. O Sistema atual claramente onera os mais desfavorecidos e desonera os mais favorecidos, ofendendo o

princípio da capacidade contributiva.

É importante mencionar que a carga tributária não está ligada somente às elevadas alíquotas inerentes aos tributos, mas ao custo de conformidade tributária e ao deficitário retorno de serviços estatais prestados.

Desta maneira, é recorrente o discurso acerca da necessidade de alteração estrutural do sistema tributário, com a criação de um sistema simplificado e menos oneroso, pautado na isonomia tributária e que não enseje desigualdades socioeconômicas.

No entanto, tal discurso se intensificou a partir de meados do ano de 2019. Com a aprovação da Reforma da Previdência, os holofotes se voltaram à aprovação da Reforma Tributária brasileira.

É grande relevância explicitar que os projetos de reforma tributária existentes objetivam, em suma, a simplificação tributária, através da unificação de tributos. Todavia, tais projetos não solucionam os problemas da onerosidade tributária e da regressividade existente no Sistema Tributário Brasileiro, em decorrência da tributação voltada ao consumo.

Desta maneira, o atual Sistema Tributário Brasileiro além de pouco receptivo a uma política desenvolvimentista, enseja desigualdade, pois ofende ao princípio da capacidade contributiva. Por fim, é possível concluir que o Sistema Tributário necessita ser reformado, com o escopo de torná-lo mais simplificado e menos oneroso, pautando-se na isonomia tributária, de modo a não ensejar desigualdades socioeconômicas.

## 3.2 Tributação sobre a renda como instrumento de desenvolvimento socioeconômico

Inicialmente, é importante reiterar que o Sistema Tributário Brasileiro é alvo de duras críticas tecidas, em decorrência da sua onerosidade, regressividade e complexidade operacional, que restaram demonstradas anteriormente.

O presente capítulo objetiva apresentar uma proposta de sistema de tributação que atue como instrumento de desenvolvimento socioeconômico, através da implantação de um cenário mais receptivo e consonante com as políticas desenvolvimentistas. Tal modelo de tributação, além de atuar como instrumento de desenvolvimento, deve prezar pela isonomia tributária, eliminando as desigualdades existentes atualmente.

A proposta consiste na criação de um Sistema Tributário dotado das seguintes características: a) Recolhimento de tributo único; b) Tributação voltada sobre a renda; c) Concessão de benefícios para setores imprescindíveis ao desenvolvimento socioeconômico e ao bem-estar social, nos termos de um Plano de Metas governamental.

Passemos a discorrer sobre as características anteriormente apresentadas.

A primeira característica da proposta consiste na implantação de um sistema de tributação com recolhimento unificado que objetive a redução da complexidade operacional.

Atualmente, o Sistema Tributário Nacional, é dotado de alto grau de complexidade, haja vista que cada ente federativo é detentor de competência para instituição de tributos,

nos termos preceituados pela Constituição Federal.

A repartição das competências tributárias entre os entes federativos faz suscitar uma complexa “teia” de obrigações tributárias principais e acessórias, que tornam de sobremaneira complexa, a gestão de tributária cotidiana.

Desta maneira, objetivando simplificar o sistema de tributação e torná-lo mais receptivo, a presente proposta se pauta na criação de um tributo único, similarmente utilizado em diversos países do mundo, sob a sigla IVA (Imposto sobre o Valor Agregado).

No Brasil, a Lei Complementar nº 123/2006, apresenta um Sistema de Recolhimento Simplificado e Unificado, denominado Simples Nacional. Tal regime de tributação, voltado às microempresas e empresas de pequeno porte, consiste no recolhimento unificado de diversos tributos em uma guia denominada DAS (Documento de Arrecadação do Simples Nacional). Uma vez efetuado o recolhimento, a União procede à partilha dos tributos para cada ente federativo, nos termos dispostos nos anexos de tributação da Lei Complementar nº 123/2006.

No âmbito empresarial, a presente proposta objetiva a implantação de um Sistema Tributário similar ao Simples Nacional para as empresas de maior porte. Através do referido sistema de tributação as empresas passariam a efetuar o recolhimento de modo unificado, com a posterior partilha dos tributos aos entes federativos. Tal medida reduziria a complexidade operacional e, sobretudo, o custo de conformidade tributária.

A segunda característica da proposta consiste na implantação de um sistema de tributação voltado à renda.

Atualmente, o Sistema Tributário Brasileiro é calcado sobre o consumo. Tal característica faz emergir uma grande desigualdade tributária, ante à regressividade fiscal. A título exemplificativo, imaginemos uma operação de compra e venda de uma mercadoria, em que haja incidência de 18% (dezoito por cento), a título de ICMS. Independentemente da capacidade econômica do contribuinte, a aquisição da mercadoria carregará consigo a mesma carga tributária. Logo, tal exemplo deixa claro que o Sistema Tributário atual é regressivo e ensejador de desigualdade tributária.

Desta maneira, objetivando a implantação de um cenário mais justo, a presente proposta se pauta na criação de um Sistema Tributário voltado à renda, tanto para pessoas jurídicas quanto físicas.

A tributação concentrada/unificada sobre a renda, dotada de caráter progressivo se coaduna com o princípio da capacidade contributiva, haja vista que tal modelo objetiva tributar mais àqueles detentores de maiores rendimentos e desonerar àqueles menos favorecidos. Para tanto, se faz imprescindível estipulação de alíquotas que se elevam, nos termos do aumento da renda auferida.

Por derradeiro, a terceira característica da proposta consiste na implantação de um sistema de tributação que conceda benefícios para os setores imprescindíveis ao desenvolvimento socioeconômico e ao bem-estar social, nos termos de um Plano de Metas

governamental.

Como já mencionado anteriormente, o Sistema Tributário Nacional é alvo de severas críticas acerca da sua onerosidade, complexidade e regressividade. Tal cenário, não se coaduna com políticas desenvolvimentistas e enseja desigualdade tributária e social.

Objetivando a alteração do cenário anteriormente tecido, analisamos anteriormente a implantação de um sistema de tributação com recolhimento unificado e pautado sobre a renda.

Todavia, para que o presente modelo de tributação seja considerado como instrumento de desenvolvimento socioeconômico e como fonte de custeio aos direitos fundamentais, é imprescindível que haja a concessão de benefícios para setores imprescindíveis ao desenvolvimento socioeconômico e ao bem-estar social, nos termos de um Plano de Metas gerido pelo Estado.

Em um primeiro momento, ao analisarmos a tributação sob o prisma desenvolvimentista, se faz imprescindível que alguns setores sejam desonerados ou beneficiados, nos termos de uma Plano de Metas gerenciado pelo Estado. A título exemplificativo, podemos citar os setores de exportação, infraestrutura e alta tecnologia.

De outro lado, a tributação concebida sob o olhar desenvolvimentista também deve beneficiar setores que atendam às necessidades básicas da população, tais como habitação, saneamento, educação e saúde.

Neste sentido, é possível concluir que um sistema de tributação voltado sobre a renda, de recolhimento unificado e que conceda benefícios a determinados setores imprescindíveis ao desenvolvimento e ao bem estar social, deve ser considerar como um instrumento desenvolvimentista.

## 4 | CONCLUSÃO

O objetivo central do presente trabalho se pauta na demonstração de que a tributação unificada sobre a renda deve ser considerada como um instrumento de desenvolvimento socioeconômico.

Nesse passo, o presente trabalho, sob o enfoque Schumpeteriano, demonstra que a Política Industrial deve ser utilizada como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico. Desta maneira, diversas variáveis se fazem presentes para o sucesso da implantação e operacionalização da referida política, dentre elas, a questão tributária ou fiscal.

Todavia, o Sistema Tributário Nacional sempre foi alvo de duras críticas, ante à sua complexa operacionalização, regressividade e onerosidade, que não se coaduna com a implantação e operacionalização de uma Política Industrial que objetive o desenvolvimento socioeconômico.

De outro lado, é importante salientar que o Sistema Tributário não pode ser concebido

somente com o escopo desenvolvimentista, haja vista que o mesmo deve ser pautado em uma tributação consonante com a capacidade econômica do contribuinte.

Todavia, como mencionado anteriormente, o Sistema Tributário Brasileiro é conhecido pela sua alta complexidade, onerosidade e regressividade. Desta maneira, tal Sistema carece de uma reforma estrutural que não objetive somente a simplificação. Simplificar a tributação é louvável, mas não é o ponto fulcral. Como já dito anteriormente, os holofotes dos projetos de reforma tributária estão voltados à tributação sobre o consumo.

Nesse passo, o presente trabalho apresenta uma proposta de sistema de tributação que atue como instrumento de desenvolvimento socioeconômico, através da implantação de um cenário mais receptivo e consonante com as políticas desenvolvimentistas. Tal modelo de tributação, além de atuar como instrumento de desenvolvimento, deve prezar pela isonomia tributária, eliminando as desigualdades existentes atualmente.

Tal proposta consiste na criação de uma tributação unificada sobre a renda que conceda benefícios para setores imprescindíveis ao desenvolvimento socioeconômico e ao bem-estar social, nos termos de um Plano de Metas gerido pelo Estado.

Logo, é possível concluir que tal modelo de tributação deve ser considerado como instrumento de desenvolvimento socioeconômico, pois a unificação tributária enseja simplificação operacional e a tributação concentrada sobre a renda denota observância à capacidade contributiva.

## REFERÊNCIAS

ALMADA, Diego Bisi Almada. A tributação unificada sobre a renda como instrumento de desenvolvimento socioeconômico e fonte de custeio para os direitos fundamentais. Revista Brasileira de Desenvolvimento, Curitiba, v. 7, n. 10, out. 2021

AMARO, Luciano. **Direito Tributário Brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 1992.

ATALIBA, Geraldo. **Hipótese de Incidência Tributária**. São Paulo: Malheiros, 1992.

BERCOVICI, Gilberto. **Reformas de Base e Superação do Subdesenvolvimento**. Cadernos de Pós-Graduação em Direito: estudos e documentos de trabalho, v. 27, p. 4-20, 2014.

______. **Política Econômica e Direito Econômico**. Revista Fórum de Direito Econômico e Financeiro, v. 1, p. 199-219, 2012.

______. **O Estado Desenvolvimentista e Seus Impasses: Uma Análise do Caso Brasileiro**. Boletim de Ciências Económicas, Coimbra, v. XLVII, p. 149-180, 2004.

______. **Constituição Econômica e Desenvolvimento**. Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional, Curitiba - PR, v. 5, p. 203-219, 2004.

______. **A Constituição e o Papel do Estado no Domínio Econômico**. Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional, Curitiba - PR, v. 2, p. 117-129, 2002.

______. **As Competências Federativas e o Direito Econômico**. In: Carlos Bolonha; Leonam Liziero; Antonio Sepulveda. (Org.). Federalismo: Desafios Contemporâneos. 1ed.Porto Alegre: Editora Fi, 2019, v., p. 19-34.

______. **Direito Econômico e Desenvolvimento: O Papel de Juscelino Kubitschek.** In: Tarcísio Henriques Filho; Davi Augusto Santana de Lelis; Elpídio Paiva Luz Segundo; Fabiano Gomes de Oliveira. (Org.). Direito Econômico: Estudos em Homenagem ao Professor Giovani Clark. 1ed.Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2015, v., p. 399-417.

______. **Celso Furtado e a Necessidade de uma Política Nacional de Desenvolvimento Regional**. In: Gilberto Bercovici; João Sicsú; Renan Aguiar. (Org.). Utopias para Reconstruir o Brasil. 1ed.São Paulo: Quartier Latin, 2020, v. , p. 167-194.

BORGES, José Souto Maior. **Obrigação Tributária - Uma Introdução Metodológica**. 2. ed. São Paulo, Editora Saraiva, 1999.

BRASIL. **Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek**. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação da Presidência da República, 1958.

CANO, Wilson. **A Desindustrialização no Brasil**. Economia e Sociedade, vol 21, dezembro de 2012, pp. 831-851.

CARRAZZA, Roque Antônio. **Curso de direito constitucional tributário**. 27. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Malheiros, 2011.

CARVALHO, Paulo de Barros. **Curso de Direito Tributário**. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

______. **Direito Tributário- Fundamentos Jurídicos da Incidência**. Ed. Saraiva, São Paulo, 2010

DENARI, Zelmo. **Curso de Direito Tributário**. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

GADELHA, Carlos Augusto Grabois. **Política Industrial: Uma Visão Neo-Schumpeteriana Sistêmica e Estrutural**. Revista de Economia Política, vol. 21, nº 4, outubro/dezembro de 2001, pp. 149-171.

______. **A nova ortodoxia do desenvolvimento: uma crítica do debate em torno da visão do Banco Mundial e elementos para uma abordagem alternativa neo-schumpeteriana**. Revista de Economia Política (Impresso), v. 18, p. 1-19, 1998.

______. **A Dimensão Social e a Dimensão Econômica do Desenvolvimento**. In: José E. Cassiolato, Maria Gabriela Podcameni, Maria Clara C. Soares. (Org.). Sustentabilidade socio-ambiental em um contexto de crise. 1ed.Rio de Janeiro: e-papers, 2015, v. 1, p. 345-364.

ICHIHARA, Yoshiaki. **Direito Tributário**. São Paulo: Atlas, 2009.

JARDIM, Eduardo Marcial Ferreira. **Manual de Direito Financeiro e Tributário**. São Paulo, 7. ed. Editora Saraiva, 2005.

MACHADO, Hugo de Brito. **Curso de Direito Tributário**. São Paulo: Malheiros, 2005.

NABAIS, José Casalta. **A face oculta dos direitos fundamentais: os deveres e os custos dos direitos**. E.Pública: Revista Eletrônica de Direito Público. v. 1, 2014. In. file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Artigo%20A%20face%20oculta%20%20...%20Casalta%20Nabais.pdf.

NOVAIS, Jorge Reis. **Direitos sociais: teoria jurídica dos direitos sociais enquanto direitos fundamentais**. Coimbra: Coimbra Editora, 2010.

SCHUMPETER, Joseph A. (1911). **A Teoria do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

______. (1946). **Capitalismo, Socialismo e Democracia John Maynard Keynes**: 1883-1946. American Economic Review, v. XXXVI, n. 4, p. 495-518, September

SUZIGAN, Wilson; FURTADO, João. **Política Industrial e Desenvolvimento, Revista de Economia Política**, vol. 26, nº 2, abril/junho de 2006, pp. 163-185.

WARDE Júnior, Walfrido Jorge ; BERCOVICI, Gilberto ; SIQUEIRA NETO, José Francisco. **Um Plano de Ação para o Salvamento do Projeto Nacional de Infraestrutura.** 1. ed. São Paulo: Contracorrente, 2015. v. 1. 112p .

# CAPÍTULO 19

# ACERCA DE "EL LIBRO NEGRO DE LOS COLORES" (2008) DE MENENA COTTIN Y ROSANA FARÍA

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Alfredo Fredericksen Neira**
Investigador Independiente, Diplomado en Literatura en Lengua Inglesa (Centro de Estudios Avanzados PUCV), Diplomado en Poesía Universal (Centro de Estudios Avanzados PUCV), Diplomado en Historia del Arte (Centro de Estudios Avanzados PUCV), Diplomado en Estudios de la Religión (PUC), Diplomado en Arte y Estética Árabe-Islámica: clásica y contemporánea por la Universidad de Chile (CEA), Diplomado en Teologías Políticas y Sociedad por la Universidad de Chile (CEA), Diplomado en Psicología Jungiana (PUC) y Diplomado en Cultura Árabe e Islámica por la Universidad de Chile (CEA)
Chile-Región Metropolitana-Nuñoa

El presente artículo fue expuesto en el I Congreso Internacional de lectura y primera infancia y está publicado en las *Actas del I Congreso Internacional de Lectura y Primera Infancia,* organizado por Fundación Entrelíneas e IBBY Chile. En ese documento de más de 200 páginas encontrarán 5 charlas magistrales y 24 exposiciones vinculadas con la lectura y mediación durante la primera infancia de destacados exponentes nacionales e internacionales, y un apéndice final donde se expresan algunos compromisos con la infancia desde la lectura, recopilados de los distintos participantes del congreso. Las Actas están disponibles en el siguiente sitio web: "ACTAS I CONGRESO INTERNACIONAL DE LECTURA Y PRIMERA INFANCIA – Mis Raíces (misraices.cl)" [última visita: 30-10-21]. Para la presente publicación, he corregido algunas fe de erratas que no se pudieron subsanar previos a la publicación de la misma.

**RESUMEN**: Este artículo busca investigar el libro-álbum "El libro negro de los colores" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría. Para ello, proponemos un recorrido por las tres formas en que debe analizarse todo libro-álbum: perspectiva extratextual, perspectiva intratextual y perspectiva intertextual. La metodología a utilizar, entonces, está orientada analíticamente con interpretación variable de fuentes. A través de este interesante y apasionante recorrido pretendemos perfilar a Menena Cottin y Rosana Faría como mujeres: interesantes, transgresoras y vanguardistas, ya que su obra sirve de objeto de análisis y estudio para las personas videntes y con discapacidad visual.

**PALABRAS CLAVE**: Literatura Juvenil Infantil, Menena Cottin e Rosana Faría.

## ABOUT "THE BLACK BOOK OF COLORS" (2008) BY MENENA COTTIN AND ROSANA FARÍA

**ABSTRACT**: This article seeks to investigate the book-album "The black book of colors" (2008) by Menena Cottin and Rosana Faría. To do this, we propose a journey through the three ways in which every book-album should be analyzed: extratextual perspective, intratextual perspective and intertextual perspective. The methodology to be used, then, is analytically oriented with variable interpretation of sources. Through this interesting and exciting journey, we intend to outline Menena Cottin and Rosana Faría as women: interesting, transgressive and avant-garde, as their work serves as an object of analysis and study for sighted people and people with visual disabilities.

**KEYWORDS**: Children's Youth Literature, Menena Cottin and Rosana Faría.




Con esta hermosa y llamativa portada de colores plateados que hacen un interesante contraste al fondo negro, abre lo que puede considerarse como un desafío. Desafío, toda vez que, nos remite a una experiencia sensorial con el texto y con imágenes en relieve donde se narra la historia de Tomás y de su percepción acerca de los colores en páginas oscuras. Por lo mismo, conviene realizar algunas observaciones iniciales en lo que respecta al *análisis de la portada* y al *análisis de la hoja de guarda*:

- **Análisis de portada:**

  a. "Literariedad visual" (Díaz, 2007: 159): Destaca por su asombrosa capacidad visual de los lectores para interpretar la mariposa y las flores grises bajo un fondo oscuro como una metáfora de la discapacidad visual.

  b. Permite la interacción texto-imagen: Al respecto, podemos decir que según "Carlos Merlo, citado por Griselda Navas en *Introducción a la Literatura Infantil* [hay] tres niveles de interacción entre los textos y las imágenes: un primer nivel que se denomina *cooperantes*, es decir, que la imagen sirve como apoyo a los textos; el segundo nivel, que se denomina *operantes*, marca esa relación de interdependencia de la que hemos hablado; y un tercer nivel, el *no operante*, describe a aquellas imágenes que funcionan como estructuras independientes al discurso" (Díaz, 2007: 162)

  c. Lectura de imágenes/ Lectura del código alfabético: Existe una lectura lineal respecto al código alfabético, a diferencia de la lectura de imágenes

(ilustraciones en relieve) contenidas al interior del texto. Así, da cuenta de "(…) un proceso seriado, secuencial, que identifica a todas las artes del tiempo, como la música y la literatura, por ejemplo. Cuando las unidades del código se ordenan en secuencias, rebasa diferentes organizaciones de unidades para encontrar sentido: una letra, una palabra, una oración, varias oraciones, un párrafo se suceden en secuencia y ello impone una manera particular de leer que es lineal: hay un comienzo y en ello se impone un final claramente visibles. Existe un orden que debemos seguir" (Díaz, 2007: 164-165).

- **Análisis de hojas de guarda:** Accesorio, no cumple una función primordial. Esto último porque, el libro concede un estatuto más importante a *la sensación* que proveen las imágenes, acreedoras de texturas. Son, por lo general, opacas porque no sirven de *continuum* al interior de la historia. Se trata de hojas en color negro y, al final de "*El libro negro de los colores*" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, dice: "Todos los colores le gustan a Tomás, porque los oye, los huele, los toca y los saborea" (22).

A partir de lo anterior —y para efectuar un análisis del libro-álbum "*El libro negro de los colores*" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría—, debemos considerar tres perspectivas que desarrollaremos en extenso:

| EXTRATEXTUAL | INTRATEXTUAL | INTERTEXTUAL |
|---|---|---|
| • Desde el contexto de producción: autor, época, condición de la mujer en la época.<br>• Desde el contexto de recepción: lector o lecturas actuales. | • Desde el lenguaje, adjetivaciones, nominalizaciones, valoraciones de hombres y mujeres, expresiones androcéntricas y/o sexistas.<br>• Desde la estructura: narrador que se puede inferir.<br>• Desde el contenido: visión de hombre y mujer que se comunica desde el texto.<br>• Desde los paratextos: títulos, ilustraciones. | • Desde los intertextos, cine, publicidad, prensa, música, pintura.<br>• Desde los architextos: leer o producir comentarios sobre el texto. |

**1) Perspectiva Extratextual**: Las obras literarias —en este caso "*El libro negro de los colores*" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría—, del mismo modo que las demás obras artísticas, poseen una especificidad, autonomía y riqueza interna, lo que obliga, además de situarlas en la cultura, a entenderlas desde una perspectiva estética particular que dé cuenta de lo propio del arte, en este caso, del arte literario. Esto supone el abordaje de las obras desde una perspectiva situada, que incorpora la cultura y de forma permanente, al lector en la aportación de significados que realiza al enfrentarse con el texto. Dicho lo anterior, deberíamos resaltar cómo "*El libro negro de los colores*" de Menena Cottin y Rosana Faría se sitúa en pleno siglo

XXI, específicamente, el 2008 —que es su año de publicación—, donde la mujer cobra protagonismo en cuanto a su valía y en donde asistimos a la progresiva ampliación del lector y las lecturas actuales. Así, conviene introducir brevemente tanto a Menena Cottin como a Rosana Faría:

**a) Menena Cottin:** Estudió Diseño Gráfico en el Instituto de la Fundación Neumann de Caracas. Realizó de cursos de escritura e ilustración de libros para niños en Parsons School of Design, y de animación tradicional en Pratt Institute, ambos en la ciudad New York. Inició su increíble producción literaria y artística que ya completa más de 25 libros infantiles y los libros de narrativa para adultos Historias Ajenas y la novela La nube.

- Libros que ha escrito son:
    - *El libro negro de los colores (2008):* Actualmente traducido en 16 idiomas, Premio New Horizons en la Feria del Libro Infantil de Bolonia, 2007; Prix Littéraire de la Citoyenneté, Francia 2008; Top Ten Children's Books, New York Times Book Review, 2008.
    - *Emociones de una línea (2007):* "Una línea puede ser alegre como una sonrisa o triste como un parpado cerrado a punto de llorar. Puede ser serena como el mar en las noches de luna llena o violenta cuando la tormenta azota con furia".
    - *Equilibrio (2007):* "Si cada cosa tiene su sitio, su espacio y su lugar. ¿Qué crees que pasaría, si por un momento, cada cosa se moviera, cambiara de lugar o se perdiera? ¿Qué sería del balance, la moderación y la armonía?".
    - *La doble historia de un vaso de leche (2007):* "Todo depende el ángulo con que se mira. Este ingenioso libro presenta a partir de una serie de figuras, manchas y líneas, los distintos ángulos con que puede observarse un simple vaso de leche. Textos breves y sencillos introducen al lector en el mundo de las formas".

**b) Rosana Faría:** Egresada del Instituto Neumann en 1987, realizó cursos libres de dibujo y pintura en la Escuela Cristóbal Rojas con maestros como Édgar Sánchez y Víctor Valera, y en la Galería Félix (Caracas) con Ina Bainova. Cursó talleres de expresión gráfica e ilustración de libros infantiles con Hermenegildo Sabat, en el IUESAPAR y Frank Ruprecht en la Asociación Cultural Humboldt. Trabajó por un tiempo como diseñadora e ilustradora en ediciones especiales de El Diario de Caracas, en la preparación de libros educativos y en la revista infantil Onza, Tigre y León, editada por la UPEL (Caracas). Durante los últimos años se ha dedicado al diseño y la ilustración de materiales impresos de carácter institucional y comercial e imparte clases de ilustración en Prodiseño, pero se ha centrado fundamentalmente en la ilustración de libros para niños, campo en el que ha logrado destacar por la calidad y capacidad expresiva y narrativa de sus trabajos. Ha realizado dibujos a tinta china, de gran limpieza, frescura y cierta dosis de comicidad para libros como La alegría de pintar (1989), sobre el pintor Armando Reverón, publicado por la GAN en ocasión de la celebración de los cien años del nacimiento del

pintor; Aquí mismo I. Antología de lecturas para jóvenes (1991), y Pin uno, pin dos (1993), de carácter más humorístico y gestual.

- Libros ilustrados
    - 1989: La alegría de pintar, de Rafael Arráiz Lucca. Caracas: GAN / Historias en la ciudad, de Rafael Arráiz Lucca. Caracas: Alfaguara
    - 1991 Aquí mismo I. Antología para niños y jóvenes, de Josefina Urdaneta y Carmen Mannarino. Caracas: Monte Ávila
    - 1993 Pin uno, pin dos, de Arturo Navarro. Caracas: Ekaré
    - 1994 Niña bonita, de Ana María Machado. Caracas: Ekaré / Hola familia, de María Beatriz Manrique. Caracas: Fundación Mendoza / La pesca artesanal en Venezuela. Caracas: Fundación Bigott
    - 1995 ¿Qué es el dinero?, de María Elena Maggi y Pedro Parra Deleaud. Caracas: BCV
    - 1996 ¿Qué son los bancos?, de María Elena Maggi y Pedro Parra Deleaud. Caracas: BCV.
- Premios
    - 1991 Mención de honor, "Exposición del libro ilustrado", BN; por La alegría de pintar (Caracas: GAN, 1989)
    - 1995 Premio al estímulo, Noma Concourse for Picture Book Ilustrations, Asia/Pacific Cultural Center for UNESCO, Tokio / Mención, "Los mejores libros para niños", Banco del Libro, Caracas / Mejor libro del año, Fundalibro; por La pesca artesanal en Venezuela (Caracas: Fundación Bigott, 1994).

Ahora bien, desde el punto de vista del contexto de producción debemos considerar la siguiente entrevista, porque nos ilumina al respecto:

## ¿CÓMO FUE QUE LE MOSTRASTE A LA EDITORA MÓNICA BERGNA EL CUENTO DE *EL LIBRO NEGRO DE LOS COLORES*?

Yo estaba participando en una exposición y Rosana Faría, que luego resultó la ilustradora de *El libro negro de los colores*, me presentó a Mónica. Al día siguiente nos vimos para mostrarle unas ilustraciones que yo ya estaba trabajando para ella, y ella me preguntó que qué más hacia. Mónica es muy curiosa, me dijo "¿Y qué más haces?", "Escribo", le dije. "Pero ¿qué?", "Escribo cuentos", "Pero ¿cuentos cómo?", y recordé que había guardado un papel con el texto de *El libro negro…* en mi cartera, fue una casualidad.

Yo estaba escribiendo para adultos, y escribí ese texto y me impresioné, lo imprimí y se lo mostré a mi esposo, estaba muy impresionado. Tú imagínate ese texto en una hoja de papel blanco, sin ninguna alusión de que se trata de un niño ciego, y es prácticamente hasta la última línea cuando tú lees: "Todos los colores le gustan a Tomás, porque los oye, los huele, los toca y los saborea", que caes en cuenta que se trata de un niño ciego. Es

muy fuerte.

## ¿CÓMO FUE EL MOMENTO CUANDO SE LO DISTE A LEER A TU MARIDO?

Estábamos a la mesa para comer, a la noche que él llega de la oficina, y antes de servir la comida yo le pongo el papel doblado sobre su plato, y le digo "Lee esto y dime qué te parece". Nadie lo había leído y estaba un poco asustada con el texto. Él abre el papel y lo lee, lo cierra y me dice una expresión que me da pena decirte pero es como decir "¡Bárbaro!"… y luego de esa palabra, dice "Esto es demasiado"… así nada más… "Esto es demasiado", y me devuelve el papel doblado. Yo realmente no supe si lo que me estaba diciendo era bueno o malo, me di cuenta que estaba realmente conmovido, puse el papel a un lado y no se habló más.

Pensé que a lo mejor me estaba metiendo en un tema que no debía. Nunca en mi vida había hablado con una persona ciega. Y no sé por qué lo guardé en mi cartera, no sé por qué… pocos días después se lo mostré a Mónica. (*véase,* https://linternasybosques.wordpress.com/2014/08/12/la-otra-historia-que-contar-menena-cottin/).

**2) Perspectiva Intratextual:** Cabe destacar que, desde la perspectiva del lenguaje, se utiliza un lenguaje claro, directo y llano para acercar al público. Existe una valoración de Tomás, toda vez que, se trata del protagonista y su experiencia sensorial y no hay ninguna alusión a las mujeres. Apreciamos la valoración del hombre través de frases como: "Según Tomás, el color amarillo sabe a mostaza, pero es suave como las plumas de los pollitos" (4), "Dice Tomás que el azul es el color del cielo cuando saca a volar su cometa y el sol calienta su cabeza" (10), "Para Tomás, el agua sin sol no es gran cosa, no tiene color, ni sabor, ni olor"[1] (16), etc. Además, habría que señalar que el narrador que se infiere es omnisciente por el empleo de la tercera persona gramatical, porque sabe lo que dice Tomás y cómo éste último piensa. Ahora bien, desde el punto de vista del contenido, la visión del hombre que comunica el texto es de uno de enorme sensibilidad. Esto último, porque vislumbra colores con los ojos cerrados, así tiene un aprendizaje con respecto a tocar, oler y sentir. Además, habría que hacer una distinción entre lo literario v/s la ilustración (o paratextos), lo cual llamó mucho nuestra atención a partir del siguiente cuadro:

1 Las cursivas son nuestras para enfatizar en la idea.

| Literario | Ilustración (Paratextos) |
|---|---|
| • **<u>Tópico *novedoso*</u>**: La exploración del mundo externo a través de la característica visual más inmediata, como es la de los colores "vista" por los ojos de Tomás, un niño con discapacidad visual. | • **<u>Ilustración como técnica *trascendental*</u>:** Refuerza lo escrito en Braille y en lenguaje cotidiano. Cada página del texto consta en su izquierda con la historia escrita en Braille (en la parte superior) y lenguaje cotidiano (en la parte inferior) y en su derecha, hay una ilustración a página completa (por lo general) con textura y alguna imagen que sirve para ilustrar como sentido de asociación. |
| • **<u>Busca dejar enseñanza:</u>** Hay contenidos y valores, toda vez que, promueve la integración y la comprensión desde la realidad respecto a las personas con discapacidad visual. | • **<u>Sensación de texturas:</u>** Los colores se reconocen y se imaginan gracias a todos los demás sentidos: el olor, el sabor, el sonido y su tacto.<br>Todas las páginas del cuento son páginas en negro sobre las cuales destacan los relieves de los objetos que se nos propone explorar junto con las escritas en alfabeto Braille (al final, se incluye este alfabeto). |

A partir de lo anterior, podemos recordar el texto "*Introducción a la literatura infantil juvenil y actual*" (2010) de Teresa Colomer, toda vez que, esta autora encuentra una estrecha relación entre texto-imagen. Por ejemplo, ella sostiene que "la capacidad del texto y de la imagen se ve potenciada por las posibilidades del contrato que establecen ambos códigos. Así, pues, hay que analizar la información transmitida por el texto y por la imagen para saber si expresan una información sustancialmente idéntica (total o sólo de un aspecto parcial) como hacía tradicionalmente la *ilustración* de un texto, colocando al lector en una situación muy confortable o si, por el contrario, como es frecuente hoy en día, texto e imagen establecen relaciones complementarias o contradictorias" (Colomer; 2010: 212). A juicio de Teresa Colomer, deberíamos evaluar lo siguiente —y esto sería interesante pensarlo a partir de "El libro negro de los colores" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría—:

- *Informaciones complementarias* que el lector debe unir. Uno de los códigos llena lagunas en la información del otro y ambos mensajes se fusionan en un solo mensaje (Colomer; 2010: 212). En el caso de "El libro negro de los colores" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, se fusionan el lenguaje cotidiano con el lenguaje Braille, porque ambos tienen por finalidad un mismo objetivo: la inclusión. Sin embargo, cabe hacer notar que no es que uno de los códigos llene lagunas en la información del otro, sino que ambos códigos —por separado— se bastan a sí mismos.
- *Informaciones contradictorias* que el lector debe armonizar en un nuevo significado, como aquí, en la evidente tensión de gradación compuesta entre texto e imagen. Cabe destacar que, en este tipo de relación, es la imagen la que

acostumbra a dar versión fidedigna de lo que ocurre (Colomer; 2010: 212). En el caso de "El libro negro de los colores" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, no encontramos informaciones contradictorias al interior del relato.

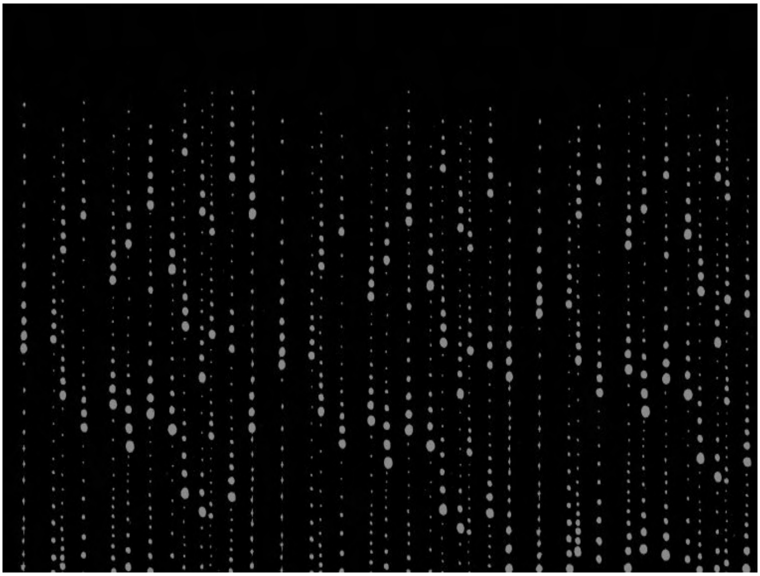
- *Informaciones paralelas* (Colomer; 2010: 213). En el caso de "*El libro negro de los colores*" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, no habría. Esto último, porque solo hay un mensaje expresado en distintos formatos.

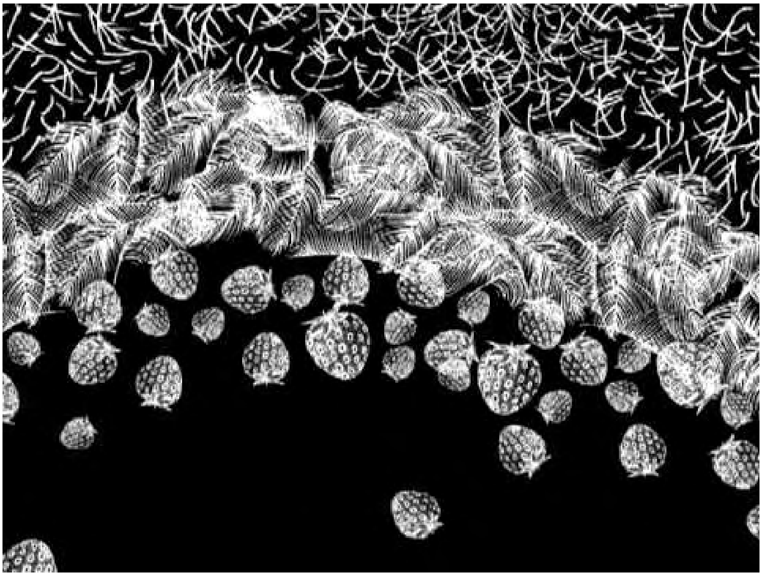
- *Análisis del texto*, contribuyendo a fijar los puntos clave de la historia, marcando su ritmo, de forma que incluso pueda llegar a recapitularse la historia simplemente a través de las imágenes o simplemente prescindiendo del texto (Colomer; 2010: 214). En el caso de "*El libro negro de los colores*" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría se fijan puntos clave en la historia solo a partir del texto y no de sus imágenes, porque estas últimas sirven para ilustrar lo dicho. De ahí que la historia no se pueda recapitular a través de, simplemente, las imágenes o prescindiendo del texto.

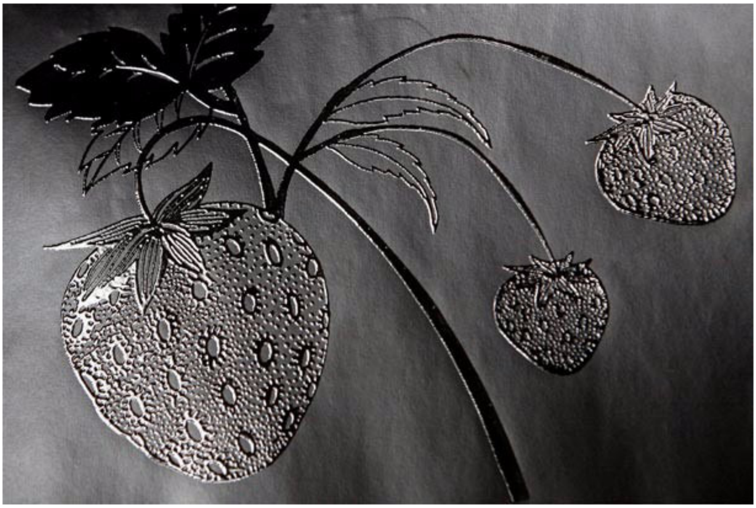
- *Síntesis del contenido* (Colomer; 2010: 214). En el caso de "*El libro negro de los* colores" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, no encontramos una síntesis del contenido.

- *Versiones de clásicos,* a veces es solo la imagen la que cambia para desmentir o jugar con el texto y para obligarnos a reparar en el nuevo sentido (Colomer; 2010: 214). En el caso de "*El libro negro de los colores*" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, la imagen no cambia respecto a lo narrado: están en estrecha relación, porque se cuenta algo y se ilustra aquello que se cuenta. La imagen no desmiente o juega con el texto ni tampoco se nos obliga a reparar en un sentido supuesto sentido nuevo.

- **Algunas ilustraciones que cautivan nuestra atención:**









**3) Perspectiva Intertextual:**

También, podemos relacionar "*El libro negro de los colores*" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría con el concepto de comprensión dialógica que desarrollaremos más adelante[2]. Desde los intertextos, porque encontramos textos que abordan las temáticas de las personas con discapacidad visual como, por ejemplo, "*El sonido de los olores*" (2009) de Jimmy Liao que narra la historia de cómo una niña va perdiendo progresivamente la vista, tal como afirma: "El año en que el ángel se despidió de mí en la boca del metro, poco a poco, yo había ido perdiendo la vista. Una mañana de otoño, el día en que cumplía quince años, mientras fuera lloviznaba, y después de haberle dado de comer al gato, a la seis y cinco, me encaminé hacia el metro" (12). A diferencia de "*El libro negro de los colores*" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, el relato se sitúa en un espacio físico determinado: el metro. Además, si bien da cuenta de la temática de las personas con discapacidad visual, el texto no presenta las mismas características, porque: hay un uso variado de colores a lo largo del mismo —de hecho, resaltan por su vivacidad—, no se incluye la narración en lenguaje Braille  y su protagonista es una mujer, a través de la cual, se vierte una forma de mirar el mundo.



Además, podemos hablar de architextualidad —neologismo acuñado por Gerard Gennete— en "*El libro negro de los colores*" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, toda vez que, leemos o producimos comentarios sobre el texto: el género literario (narrativo), el género del discurso (relato testimonial) y el modo de enunciación (narrativo). Además, para

2 Para estos efectos, utilizaremos un fragmento tomado de la tesis doctoral "El tratamiento didáctico de las lecturas literarias en NM1: Una propuesta de formación en Didáctica de la Literatura", Maili Ow, Madrid, 2003-2004.

Mijaíl Bajtín (1982) esa comprensión literaria sería un tipo peculiar de actividad estética en la que se produce una salida del lector hacia la obra y un regreso, modificado, a sí mismo. De hecho, para este autor son dos los momentos de la comprensión dialógica:

> 1) Vivencia estética: en la que el lector "vive" lo que vive el otro (personaje), se sitúa en un horizonte ideológico e intenta descifrar desde dentro la voz (intención, expresividad) del que le está hablando.
>
> 2) Estructuración y conclusión estética: regreso necesario a sí mismo para una valoración cognitiva y ética de la vivencia que ha tenido.

A partir de lo anterior, podríamos decir que la actividad estética propiamente tal se inicia con el regreso hacia sí mismo en "*El libro negro de los colores*" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, ya que si éste no se produce "sucedería un fenómeno patológico de la vivencia del sufrimiento ajeno como propio, una contaminación por el sufrimiento ajeno y nada más" (Bajtín, 1982: 31), no habría realmente una experiencia y un sentido artísticos, sino una fusión con el otro. Es necesario estructurar la experiencia, integrarla en la propia voz, y concluir el sentido desde el propio contexto sociohistórico.

No existe una linealidad estricta entre ambos momentos, no se suceden necesariamente en orden cronológico. "En una obra verbal cada palabra comprende ambos momentos y lleva una doble función: dirige la vivencia y la concluye" (Bajtín, 1982: 32). La palabra, como instrumento que comunica y construye ideología, así como la voz contenida en la figura del otro (o de otros), en el momento de *vivencia* de la actividad estética —si es que se pretende una comprensión realmente dialógica y activa— requieren de un tratamiento crítico, que inicie en el reconocimiento de la no neutralidad ideológica tanto de las obras literarias como de las lecturas que se pueden hacer a partir de éstas. En la *estructuración y conclusión estética*, se ha de partir también por reconocer la ideología de la propia voz y el carácter limitado y perspectivista de la lectura que se realiza. La comprensión dialógica nunca es pasiva o neutral, supone actividades que comprometen vitalmente al lector y que evidencian posibles sesgos. Así, la comprensión es un proceso reconstructivo no solo del texto sino también del lector, en la que pone en juego sus dimensiones cognitiva y ética.

## ANÁLISIS LITERARIO DEL LIBRO-ÁLBUM: ¿ES O NO LITERATURA?

Sí, aunque depende de que entendamos por literatura y de la mirada que cada autor realice al respecto. Así, por ejemplo, sería interesante considerarlo desde los siguientes esquemas[3] —aunque claro, no serían los únicos—:

3 No desarrollaremos estas concepciones en extenso, porque consideramos que los esquemas son más explicativos.



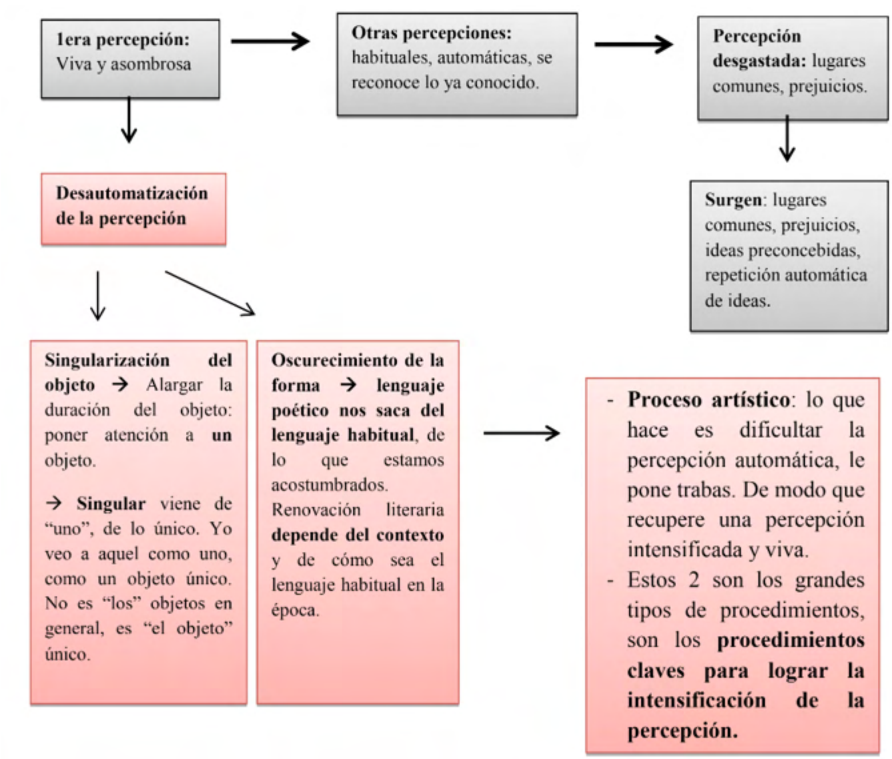




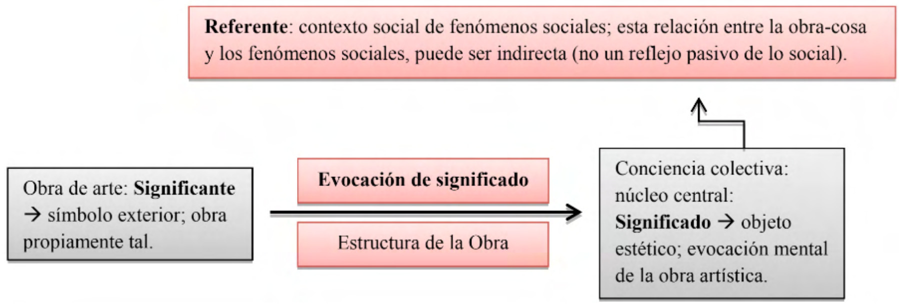
De los autores propuestos en este esquema, quisiera analizar a: Shklovsky y Mukarovsky, porque son relevantes en lo que respecta a la percepción estética. Tomemos, por ejemplo, el texto "*El arte como artificio*" (1987) de Shklovsky que se puede aplicar a "*El libro negro de los colores*" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría. El autor plantea a la literatura

y el arte como objetos de observación científica y empieza, de alguna manera, a trabajar bajo una política de descarte de todas aquellas cosas que no le permiten distinguir adecuadamente el arte de otras cosas. Y descubre que el arte es una cierta forma de comunicación, es un tipo de lenguaje donde las personas se conectan y que permite pensar. Trabaja con imágenes, pero se da cuenta que todas estas características también califican para otro tipo de disciplinas o discursos que no solo son arte (por lo tanto, no me servirían). En este proceso, Shklovsky descubre y postula que lo que hace distinto al arte de cualquier otra forma de comunicación es cómo opera sobre la percepción de las personas. Dos ideas principales serían que: a) el arte es una manera particular de percibir, situado en el ámbito de lo estético y b) que lo anterior es intencional, se hace con la intención de desactivar una percepción habitual y que es resultado de nuestra manera de percibir (objetos estéticos). El argumento principal que plantea Shklovsky en "*El arte como artificio*" (1987) es que el arte y la poesía son un modo especial de percepción (estética) y son objetos creados a propósito para producir ese fenómeno estético. Por lo tanto, se concluye que el arte no es casual, sino intencional.

## Percepción Automática




Finalmente, cabe considerar a Jan Mukarovsky y su texto "*El arte como hecho semiológico*" (1977), donde algunos aspectos importantes son:




Mukarovsky indica dos cosas importantes:

- **Función comunicativa:** El signo remite a un tercero, éste como un todo designa algo.
- **Función autónoma:** Modo en que se estructura la obra literaria, como se van relacionando internamente los elementos y, además se va justificando, en cuanto obra de arte. Por lo tanto, los elementos de la obra de arte se estructuran en un todo.

Además, toda la estructura de la obra artística funciona como significación. La estructura, contiene nuestra evocación mental y al ser más figurativa, cumplirá mejor una función comunicativa, porque la estructura va a poder designarnos mejor lo que está fuera del signo.

## REFLEXIONES FINALES

Llegado al final de esta investigación, habría que decir que en "*El libro negro de los colores*" (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría tanto la autora  como la ilustradora consiguen realizar una versión interesante, transgresora y vanguardista tanto para videntes como para personas con discapacidad visual. Será precisamente aquí donde aflore la importancia del mediador de la literatura infantil y juvenil: no solo se requiere que sea activo, sino que además, debe ampliar el contenido de este libro-álbum, porque su rol es la formación del individuo para que evolucione hacia una sociedad en constante progreso. Además, esto último es importante porque los niños desarrollan un sentimiento afectivo que les permite establecer una relación positiva con esta clase de lecturas.

De modo que, en el presente trabajo quisimos explorar tres dimensiones: a) la extratextual, donde señalamos el contexto de producción, enfatizando en una dimensión privada referida al proceso escritural de la autora y su encuentro con la ilustradora. No nos pareció atingente realizar un análisis más macro que determinase características generales para esa fecha. b) la intratextual, donde nos detuvimos a realizar un cuadro comparativo de lo literario v/s la ilustración y c) la intertextual, donde resaltamos el caso de "*El sonido de los colores*" (2009) de Jimmy Liao y, después, sobre cómo la architextualidad se puede

colocar con la comprensión dialógica propuesta por Mijaíl Bajtin.

Además, basamos teóricamente el *análisis literario* en seis autores y a partir de estos —específicamente Schklovsky y Mukarovsky respecto de los cuales profundizamos más—, bien podemos afirmar que este libro-álbum es literatura. Por lo mismo, deberíamos considerar todos los elementos que desglosamos para pensarlo y situarnos críticamente *ante* él. Así, estimo que lo podemos leer desde todas esas perspectivas, sin perjuicio de que, hay otros autores.

Ahora bien, podríamos volver a retomar las palabras que abren la conclusión respecto a este libro-álbum para dar un cierre definitivo: interesante, transgresor y vanguardista. Interesante, porque constituye un caso paradigmático y de excepción de lo que podríamos considerar como un "clásico libro-álbum", puesto que permite integrar a la lectura a personas con discapacidad visual en una suerte de afán democrático e inclusivo. Transgresor, porque tanto lectores videntes como personas con discapacidad visual y son capaces de construir diferentes clases de relatos a partir del texto como un *signo estético*. Y vanguardista, porque da cuenta de cómo la editorial realiza una apuesta que apunta mercado distinto, o por qué no decirlo, a un público distinto. Por lo mismo —y a la luz de lo expuesto—, he de esperar que en el futuro se desarrolle toda una línea de investigación respecto a este campo poco explorado y que convoca y aúna a distintas sensibilidades que logran unir esos puntos, hacen girar esas florituras de la imaginación y las esparcen hacia toda la sociedad que, a fin de cuentas, no debe dejar interrogarse ni cuestionarse respecto a esta realidad, algo soslayada.

## REFERENCIAS


Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*, Madrid: Editorial Síntesis.

Cottin, M. & Faría, R. (2008). *El libro negro de los colores*, México: Ediciones Tecolote.

Fanuel Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*, Bogotá-Colombia: Editorial Norma.

Liao, J. (2009). *El sonido de los colores*, Granada: Bárbara Fiore Editora.

Mukarovsky, J. (1977). *El arte como hecho semiológico*, Barcelona: Edit. Gustavo Gili.

Ow, M. (2003-2004). *El tratamiento didáctico de las lecturas literarias en NM1: Una propuesta de formación en Didáctica de la Literatura*, Tesis para optar el grado de Doctora en didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Complutense Madrid, España.

*Shklovski*, *V. (1987).* “El arte como artificio”, en: Todorov, Tzvetan (ed.), Teoría de la literatura de los formalistas rusos, México D.F.: Siglo Veintiuno.

La otra historia que contar: Menena Cottin (2014, 12 de Agosto). Recuperado de https://linternasybosques.wordpress.com/2014/08/12/la-otra-historia-que-contar-menena-cottin/

**Vídeos Vistos:**

El libro negro de los colores: https://www.youtube.com/watch?v=R6xNg0544sE

Hoy Leemos: El libro negro de los colores: https://www.youtube.com/watch?v=P67X4w6k-0c

El libro negro de los colores (Menena Cotin/Rosana Faría): https://www.youtube.com/watch?v=1p_fDKF2I6c

Videocuento. El libro negro de los colores. Voz: Adriana Loera: https://www.youtube.com/watch?v=AVPMdnJIqlg

Menena Cottin 1 de 4: El libro negro de los colores: https://www.youtube.com/watch?v=GJtulZC2MLI

The Black Book of Colors/El Libro Negro de los Colores: https://www.youtube.com/watch?v=P6c5QnSFRKw

Entrevista con Menena Cottin: https://www.youtube.com/watch?v=YqnSd02YaUQ

Booktuber del libro “El libro negro de los colores”: https://www.youtube.com/watch?v=XpwkuEDjAdw

Arte emocional: Menena Cottin: https://www.youtube.com/watch?v=jp5N7J5IznQ

[SuperHeroes] Menena Cottin [s02e06]: https://www.youtube.com/watch?v=uCkPEIFCNjA

# CAPÍTULO 20

# PROFESSOR, MONITOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INTERAÇÕES NECESSÁRIAS

*Data de aceite: 01/02/2022*
*Data de submissão: 26/10/2021*

**Mônica Menin Martins**
Universidade de Araraquara – UNIARA, Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Mestrado Profissional
Araraquara – SP
https://orcid.org/0000-0002-8558-4134
http://lattes.cnpq.br/8434619735286406

**Maria Lúcia Suzigan Dragone**
Universidade de Araraquara – UNIARA, Docente do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Mestrado Profissional
Araraquara – SP
https://orcid.org/000-0002-4567-0679
http://lattes.cnpq.br/2328947036066334

**RESUMO:** Este estudo pretende mostrar como os professores das séries iniciais do ensino fundamental de uma rede pública do interior do estado de São Paulo interagem, durante o processo de alfabetização, com os monitores que acompanham os alunos com deficiência intelectual. Como base teórica para este estudo utilizou-se preceitos teóricos de Perrenoud, Tardif e Lessard, e Vigotski. Os dados foram obtidos com utilização de questionário em formulário digital respondido pelos professores. A análise dos dados foi de forma qualitativa e quantitativa, com levantamento dos temas mais reincidentes contidos nas questões abertas do instrumento de pesquisa. Os resultados contribuíram para uma melhor compreensão de como o professor interage com o monitor de alunos com deficiência intelectual durante desenvolvimento da aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Deficiência intelectual; Interação professor e monitor de aluno com deficiência.

## TEACHER, MONITOR AND STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: NECESSARY INTERACTIONS

**ABSTRACT:** This study intends to show how the teachers of the initial grades of elementary school of a public network in the interior of the state of São Paulo interact, during the literacy process, with the monitors that accompany students with intellectual disabilities. The theoretical basis for this study used theoretical precepts of Perrenoud, Tardif and Lessard, and Vigotski. Data were obtained using a questionnaire in a digital form answered by the teachers. Data analysis was qualitatively and quantitatively, with a survey of the most recurrent themes contained in the open questions of the research instrument. The results contributed to a better understanding of how the teacher interacts with the monitor of students with intellectual disabilities during learning development.

**KEYWORDS:** Literacy; Intellectual disability; Teacher interaction and monitor of student with disabilities.

## 1 I INTRODUÇÃO

O trabalho do professor é complexo e envolve inúmeras variantes, tais como aquelas decorrentes da inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de aula. Nesse contexto, encontra-se o monitor contratado por concurso público para acompanhar os alunos deficientes em atividades de higiene, alimentação e locomoção, permanecendo na sala de aula para também auxiliar no manuseio dos materiais escolares e nas condutas apropriadas para a convivência com o grupo. Não é exigida nenhuma formação específica para ingresso, bastando ter concluído o ensino médio, sendo sua formação específica feita pelo Departamento de Inclusão da Secretaria de Educação do município, de maneira deficitária.

Este texto tem por objetivo relatar como professores das séries iniciais do ensino fundamental de uma rede pública do interior do estado de São Paulo referem suas interações, durante o processo de alfabetização, com os monitores que acompanham os alunos com deficiência intelectual.

## 2 I A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NAS ESCOLAS REGULARES

A inclusão de alunos com deficiências nas classes comuns das escolas regulares começa a ocorrer nos anos finais do século XX, apesar das leis contendo diretrizes sobre Educação já tratarem do assunto anos antes.

Em 1971 é assinada a Lei nº 5.692, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que traz apenas um artigo sobre a Educação Especial:

> Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

A terceira Lei de Diretrizes e Bases - LDB é a nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que tem como um de seus princípios a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e traz detalhes a respeito da inclusão de alunos com necessidades especiais, como um capítulo exclusivo para a Educação Especial – Capítulo V – que estabelece o atendimento aos alunos com salas de apoio dentro da escola, ficando o atendimento em instituições especializadas efetuado apenas quando o aluno não tiver condições de ser integrado ao ensino regular e prevê capacitação aos professores das salas regulares, a cargo dos Sistemas de Ensino. Essa é a Lei que está em vigor até o momento, sendo enriquecida por documentos como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), dentre outros.

A respeito da deficiência intelectual, há algumas definições, como a da Associação Americana de Retardamento Mental citada por Fierro (2004):

> A deficiência mental refere-se a limitações substanciais no desenvolvimento corrente. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente

> inferior à média, que ocorre juntamente com limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos. (p.195)

A Organização Mundial de Saúde define a deficiência mental como:

> [...] uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, que é especialmente caracterizado pelo comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, que contribuem para o nível global de inteligência, isto é, cognitivas, de linguagem, motoras e habilidades sociais (KE; LIU, 2015, p. 2).

Anteriormente citada como retardo mental ou deficiência mental, “[...] atualmente, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar “deficiência intelectual”, termo mais apropriado por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.” (NASCIMENTO; SZMANSKI, 2013, p.15680).

O sujeito com deficiência intelectual tem dificuldades no aprendizado em geral, incluindo alfabetização, que ficam evidentes no cotidiano escolar e demandam estratégias diferenciadas por parte do professor. Ele demonstra dificuldade de generalização, transferência e aplicação do que aprendeu para outras situações. Por isso, a repetição e a rotina permitem que fique menos ansioso e inseguro diante das tarefas propostas. Também apresenta grande dependência afetiva e comportamental, e na maioria das vezes é visto como mais infantil do que outros sujeitos da mesma idade. Podem apresentar baixa autoestima e instabilidade emocional como consequências de fatores externos, de situações vivenciadas devido as pessoas que os rodeiam depreciarem seus comportamentos, atitudes e atividades realizadas (FIERRO, 2004). Daí a importância de o professor ter conhecimento de fundamentos teóricos para planejar atividades direcionadas ao seu aluno com deficiência intelectual que favoreçam também sua alfabetização.

Com as limitações presentes na criança com deficiência intelectual provavelmente ocorrerá um desenvolvimento em descompasso com outros de sua idade, mas, não deve por essa razão ser excluída dos processos de interação em sala de aula.

Perrenoud (2000) aponta conceitos de Vigotski como referência para o acompanhamento dos processos de aprendizagem e que se aplicam ao processo de alfabetização. Vigotski propõe pensarmos em dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é o real, onde estão os processos já completados. O segundo é o potencial, onde se pode chegar. Entre os dois níveis está a zona de desenvolvimento proximal, que é onde devem situar-se os desafios da aprendizagem, que permitirão os avanços planejados. Vigotski já chamava a atenção para que a escola se esforçasse para ajudar o aluno deficiente a desenvolver o que estava faltando, partindo do conceito de concreto, que serviria de apoio para chegar ao abstrato. Portanto, quanto mais significativa a situação da escrita, mais

sentido terá e mais resultado se obterá, conseguindo envolver e manter o aluno interessado na realização da atividade, provocando a aplicação do que já aprendeu.

Sob essa perspectiva destaca-se a importância da interação, conforme apontam Cole *et al* (2007) referindo-se as considerações de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança:

> Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (p.103).

Ivic (2010) destaca também que o envolvimento da criança em atividades diversas ocorre por meio da interação com os adultos, sendo que o comportamento da criança se encontra enraizado nas relações sociais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), indicaram a necessidade de os professores serem formados para atender a demanda de inclusão de alunos em suas salas de aula. A partir de 2006 os cursos de Licenciatura em Pedagogia iniciaram atualizações em sua grade curricular para atender essa demanda (BRASIL, 2006), mas muitos professores que atualmente estão nas salas de aula graduaram-se antes dessa data.

Tardif e Lessard (2013) chamam a atenção para o fato de que os professores precisam oferecer estratégias de aprendizagem diferenciadas, pois os alunos que se encontram em uma sala de aula apresentam demandas diferentes. Além disso, também precisam preocupar-se em proporcionar situações de sucesso para os alunos, que podem trazer um histórico de fracasso, através de situações significativas e de uma proximidade que permita interagir, comunicar-se e observar como a aprendizagem está se desenvolvendo (BLANCO, 2004, p. 294). Se o professor deixar que o monitor acompanhe as atividades, explique o que deve ser feito e tire dúvidas do aluno com deficiência intelectual, perderá oportunidades fundamentais para traçar suas próximas estratégias de alfabetização, reorganizar o trabalho e verificar resultados.

Perrenoud (2000) pontua várias competências necessárias que envolvem maior participação do professor na escola, como um todo, para que a formação do aluno e sua aprendizagem sejam mais que itens do projeto pedagógico. Formar um aluno com valores éticos, para exercer a cidadania exige que o professor trabalhe para eliminar os preconceitos, para valorizar cada aluno como pessoa, para que o respeito mútuo faça parte do cotidiano escolar. Os professores precisam integrar em suas classes os alunos que tem deficiências ou patologias, desenvolvendo em si e nos alunos senso de responsabilidade, solidariedade e sentimento de justiça.

Da mesma forma, Morin posicionou-se a respeito da educação do século XXI. A

convite da UNESCO, em 1999, refletindo não apenas sobre o ensinar e aprender, mas também sobre a postura do educador do futuro. Segundo o autor, “A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo.” (MORIN, 2011, p.13). Esse posicionamento abrange tudo o que se refere às novas práticas pedagógicas que devem incluir alunos com diferentes necessidades.

Com base na fundamentação teórica, observamos que a formação do professor é imprescindível para alcançar bons resultados de aprendizagem. A falta dessa formação pode causar desalinhamento de papéis entre o professor e o monitor que é designado a acompanhar o aluno em suas necessidades de cuidados pessoais, locomoção e alimentação, pois acaba tendo delegadas pelo professor funções pedagógicas, de explicar detalhadamente as atividades, auxiliar no desenvolvimento da mesma e sanar dúvidas. Nos processos seletivos para monitores tem sido exigido somente formação no ensino médio, ou seja, habitualmente o monitor não tem formação específica para o cargo, e sua capacitação se dá de maneira deficitária. Nesse contexto, o ponto de referência para sua atuação acaba sendo o professor da sala, que estabelece a maneira como pretende que o monitor aja e auxilie o aluno com deficiência.

## 3 | METODOLOGIA

O projeto desta pesquisa foi submetido à apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos via Plataforma Brasil (CAAE 36718620.2.0000.5383) e aprovado, segundo recomendações oficiais do Conselho Nacional de Ensino e Pesquisa – CONEP. Neste texto serão abordados os resultados relacionados a como os professores relatam suas interações com os monitores designados a acompanhar os alunos com deficiência intelectual.

Esta pesquisa, que se deu através de questionário virtual utilizando o *Google Forms*, abrangeu 12 (doze) professores das séries iniciais de ensino fundamental, segmento onde ocorre a alfabetização, que atuavam com alunos com deficiência intelectual, com caráter investigativo buscando quantificar a ocorrência de determinadas percepções e analisá-las de forma qualitativa (ANDRÉ, 2007). O local da pesquisa foi uma rede de ensino municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados no final do semestre de 2020 e analisados no primeiro semestre de 2021.

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o retorno dos doze questionários preenchidos de forma anônima, chegamos aos resultados que passaremos a discorrer. Todos os professores trabalham há mais de sete anos na rede municipal e já tiveram alunos com deficiência intelectual matriculados em suas turmas mais de uma vez. Todos têm, no mínimo, a habilitação para o Magistério, mas

apenas sete possuem especialização para atender alunos com deficiência. Consideram a quantidade de alunos por sala, o excesso de conteúdos e a falta de informação sobre adaptação das atividades para crianças com deficiência intelectual fatores que dificultam seu trabalho, embora todos façam adaptações de atividades segundo suas próprias ideias. Onze professores citaram a necessidade de apoio de especialistas para conseguirem atender melhor seu aluno. Oito professores apontaram que seria importante haver um profissional de suporte pedagógico na classe. Também são oito os professores que consideram tranquila a interação com alunos com deficiência, sendo que os quatro restantes sentem dificuldade em se relacionar com esses alunos, não havendo a interação necessária evidenciada por Vigotski (Cole *et al*, 2007) para que ocorra a alfabetização.

Com relação ao monitor que acompanha o aluno, todos os professores solicitam que auxiliem no manuseio e organização dos materiais escolares e cuidem de sua higiene pessoal. Há os que solicitam (oito professores) também que o monitor explique ou repita a explicação da atividade ao aluno mesmo tendo ciência de que ele não tem formação para tal. Todos os professores mostraram-se satisfeitos com o desempenho dos monitores naquilo que lhes é solicitado.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber, através das respostas analisadas, que os professores de alunos com deficiência intelectual entendem que seu papel é o de garantir a aprendizagem, mas apontam vários aspectos, como falta de orientação, que impedem que o trabalho produza melhores resultados. Consideram o monitor como profissional importante no acompanhamento do aluno, delegando a ele, muitas vezes, funções pedagógicas para auxiliá-lo no andamento das atividades, no entanto, muitos deles não têm formação específica para esse acompanhamento.

O documento Subsidiário à Política de Inclusão, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2005) reitera a necessidade de uma equipe interdisciplinar para avaliar e acompanhar o aluno. Enfatiza o atendimento das necessidades do aluno como um apoio à escola regular, deixando como último recurso, a matrícula em escola especial. Dessa forma, a escola regular precisa oferecer um ambiente acolhedor, profissionais capacitados e adaptações curriculares individualizadas, inclusive com incentivo a formação dos monitores que apoiam o professor em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCAR, v. 1, nº 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6 Acesso em 07 ago. 2020.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 290 – 308.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 10 nov. 2020.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília-DF: 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf Acesso em 14 jan. 2020.

BRASIL. MEC. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília – DF: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 21 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 07 ago. 2020.

COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores – L. S. Vigostski. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência intelectual. *In*: COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 193 – 214.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Tradução José Eustáquio Romão. Recife: Editora Massangana. 2010, 140 p.

KE, Xiaoyan; LIU, Jing. Deficiência Intelectual. *In*: Rey JM (ed). **IACAPAP *e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health.*** (edição em Português; Dias Silva F, ed). Genebra: *International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.* cap.1. 2015. Disponível em: https://iacapap.org/content/uploads/C.1-Intelectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf Acesso em 07 abr. 2021.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2011.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto do; SZMANSKI, Maria Lídia Sica. Deficiência Mental ou Intelectual? Implicações no Uso das Nomenclaturas. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUC – PR, 2013. p. 15673-15690. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8309_6175.pdf Acesso em 05 maio 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução Batista Kreuch. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 317 p.

## SOBRE O ORGANIZADOR

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA -** Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

## ÍNDICE REMISSIVO

## L



## M



## N



## O



## P



## R

# A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais 3

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022

# A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais
# 3

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022